

Roberta Galasso Nardi

**RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA
COMPLEXIDADE E DO PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO**

Doutorado em Educação: Currículo

**PUC/SP
São Paulo
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Roberta Galasso Nardi

**RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA
COMPLEXIDADE E DO PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO**

*Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Doutor em **Educação: Currículo**, sob a
orientação da **Profa.Dra. Maria Cândida Moraes**.*

**PUC/SP
São Paulo
2007**

Banca Examinadora

À memória da minha querida amiga Márcia Aparecida Leme que, com seu entusiasmo pela vida, acompanhou-me em momentos preciosos desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

No caminho percorrido para construção e elaboração desta tese tive oportunidade de conviver com pessoas que contribuíram de maneira significativa neste percurso.

Agradeço, e sou muito grata:

A minha querida orientadora, **Profª. Drª. Maria Cândida de Moraes**, pela acolhida carinhosa, pelas possibilidades de aprendizagem que esse convívio me proporcionou e por ter humanizado esse percurso que muitas vezes se apresentou tortuoso e sofrido.

Aos componentes da banca **Profª Drª Ecleide Furlaneto, Profº Dr José Armando Valente, Profª Drª Maria de Fátima Carvalho e Profª Drª Therezinha Rosane Chamlian**, pelo (re)direcionamento e alinhamento deste trabalho.

Aos meus queridos pais, **Yvete e José Roberto**, que sempre propiciaram estrutura para que eu realizasse esta caminhada, bem como o entendimento quanto aos momentos de ausência.

Ao meu amor, **Rogério**, por estar comigo no decorrer do processo, apoiando, estimulando, compreendendo os momentos difíceis e de ausência na elaboração deste trabalho, sempre paciente e acalmando com muita parcimônia os momentos de crise.

Aos meus irmãos em especial à minha irmã **Márcia** pelas colaborações e auxílio em momentos difíceis.

À minha grande amiga, **Rosinha** que nos diferentes momentos desta caminhada compartilhou ansiedades, sucessos, iluminou trechos obscuros, me estimulou a continuar com palavras, gestos, energias luminosas, ou somente a companhia.

Aos **profissionais, alunos e famílias** do Lar Escola São Francisco/ UNIFESP, que compartilharam comigo parte deste aprendizado e mostraram, a cada dia, na maior simplicidade, lições de vida necessárias ao crescimento do ser humano.

Às **professoras da SEFP do Município de Santo André** pelas reflexões e contribuições no trabalho em um momento de tomada de decisões importantes nesta caminhada. (Daise, Lílian, Ana, Fabiana, Adelza, Simone, Sandra, Elza, Mara, Ester e Lídia)

Às amigas, **Raquel e Queilla**, pelas risadas e momentos prazerosos que fortaleceram a continuidade da caminhada.

Às companheiras e amigas, **Zilda e Edineide**, pela dedicação, profissionalismo e contribuições preciosas nas reflexões.

À **Tia Edna**, pelos constantes elogios e estímulos que auxiliaram a seguir em frente.

Aos meus avós, **João e Angelina** pela lembrança querida.

A minha aluna **Renata Carmona**, que trabalhou nas transcrições das entrevistas.

A todos meus **amigos**, pelo espaço de (con)vivência em todos esses anos.

Aos professores, da PUC/SP **Prof^a Dr^a Ivani Fazenda e Prof^o Dr. José Armando Valente**, que iluminaram a minha pesquisa com seus saberes, posturas e idéias inovadoras.

Ao **Lar Escola São Francisco-CR**, por ter permitido o desenvolvimento desta pesquisa.

À **PUC/SP e CAPES** por me haverem proporcionado este aprendizado.

A todos, que direta ou indiretamente contribuíram para o meu trabalho.

Resumo

A investigação da temática Ressignificando a Educação Especial por meio da complexidade e pensamento eco-sistêmico, fundamentos para a construção de processos inclusivos teve como objeto a busca da compreensão das relações entre a educação especial e regular na construção de práticas inclusivas, além de focalizar e analisar as especificidades da articulação entre as áreas da saúde e educação e a formação de professores para construção desses processos. O cenário investigado foi um projeto de assessoria realizado pelo Lar Escola São Francisco/ UNIFESP à Secretaria de Formação e Educação Profissional do Município de Santo André, constituída a partir de dois eixos, diagnóstico para os alunos com deficiência física e formação para professores da Rede Municipal de Santo André. Foram analisados os registros dessas experiências: 154 diagnósticos realizados por sete profissionais da saúde, formação continuada de professores da SEFP do Município de Santo André. As questões que orientaram a investigação deram prioridade à análise dos processos vividos nas ações diagnósticas e de formação, à consideração da complexidade que caracterizou as influências mútuas entre a resignificado da escola especial, formação continuada de educadores e os processos diagnósticos para que pudéssemos refletir sobre a construção de processos inclusivos na rede regular de ensino. O universo teórico que deu suporte à investigação foi embasado nos princípios da complexidade e do pensamento eco-sistêmico, tendo-se analisado os processos de formação e diagnóstico a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Esta perspectiva valorizou o aspecto associado à *inovação*, tanto no que se refere à ação criadora por parte dos sujeitos em processos formativos, quanto ao que se refere à pluralidade temática para a compreensão das relações que constituem a complexidade dos fenômenos ligados à mudanças das atuais práticas inclusivas. Quanto aos aspectos metodológico, a investigação orientou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, caracterizada pela observação participante dos sujeitos envolvidos e pela diversidade de instrumentos analisados. A análise dos documentos envolveu os relatórios elaborados pelos profissionais da saúde, as observações e registros das experiências, estrutura curricular das formações, bem como as avaliações dessas formações realizadas pelos professores. Houve, também, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da saúde, alunos com deficiência e seus familiares, as quais foram relevantes para o desenvolvimento da investigação, na busca dos possíveis desdobramentos para reflexões do papel da educação especial e suas contribuições para a construção de processos inclusivos. O presente estudo caracterizou *ambigüidades* nas ações dos profissionais da saúde e educação no que diz respeito aos processos inclusivos, desta forma constitui um movimento de resignificação das escolas especiais e regulares, e identificou movimentos de continuidades, descontinuidades e/ou rupturas que constituem o *continuum* na construção dos processos inclusivos, no papel de ambos os profissionais da educação e saúde, bem como nas relações que o constitui. Identificou, ainda, que os diagnósticos se caracterizam como instrumentos estigmatizantes, porém com prenúncios de mudanças que caracterizam um instrumento para acessibilidade e adaptações nos processos inclusivos. As ações de formação possibilitaram uma oportunidade de investigação, pois, ativou movimentos de mudanças operados pelos sujeitos de modo associado à análise da inserção destes em seus contextos. Tais especificidades permitem considerar que esta é uma proposta que tem como principal objetivo (re)significar as ações de ambos os espaços regulares e especiais que os levem ao diálogo, e a construção de pontes subjetivas para a participação de fato dessas pessoas na sociedade. Proporcionou ampliar a conscientização sobre os processos instituídos e instituintes de ambos os profissionais da saúde e educação, proporcionando um diálogo para a sistematização das reflexões e de ativação de um processo de criação de oportunidades para construção de processos de fato inclusivos.

Palavras-chave: educação especial, educação regular, processos de inclusão escolar, complexidade e pensamento eco- sistêmico.

ABSTRACT

The objectives of this work were to investigate the relationship between special and regular education in the construction of inclusive practices, and to analyze the interface of the health and education areas, as well as teachers training related to those practices. An advisory project developed by the Lar Escola São Francisco/UNIFESP - rehabilitation unit of the Federal University of São Paulo - in support to the Department of Professional Education and Training of the Municipality of Santo André, State of São Paulo, was analyzed in two aspects: the diagnosis involving students with physical deficiency and the training of teachers of the municipal schools in Santo André. The analysis was focused on 154 diagnosis emitted by seven health professionals, and on reports about a continued training program offered to sixty nine teachers of the Department of Professional Education and Training of the Municipality of Santo André. The principles of complexity and the eco-systemic paradigm constituted the theoretical basis of the investigation. Under this perspective, innovation was emphasized as related to creative action on the part of the teachers being trained, and to the plurality of themes involved in the complex relationships that characterize the changing of inclusive practices. The methodological option was a qualitative approach based on participant observation, interviews and document analysis. The latter focused on reports and notes by the health professionals concerning their own experiences, training programs content, and programs evaluation by the teachers involved. Semi-structured interviews were also undertaken with health professionals, students with deficiency and their families, aiming at identifying unfolding aspects of the special education and its contribution in the building up of inclusive processes. *Ambiguities* were identified in the actions of both health and education professionals, as regards inclusive processes, constituting a movement towards a new meaning to special and regular schools. Movements of continuity and discontinuity/rupture were also identified in the role of health and education professionals, constituting a *continuum* in the construction of the inclusive processes. Diagnoses were viewed as stigmatizing instruments, but showing signs of change towards accessibility and adaptation to inclusion processes. Training actions were opportunities of investigation as they activate changing movements that are operated by the subjects, in association with the analysis of their insertion in their own contexts. These findings emphasize the need to establish a new meaning to the actions of both educational spaces – the regular and the special ones, so that a dialogue may be implemented, together with the construction of subjective bridges for the effective participation of the people with deficiency in society. The study also contributes to a greater awareness of the processes already instituted and the ones that are being instituted by both health and education professionals, opening room for dialogue and for a systematization of reflexions and the activation of a process of creation of opportunities of construction of effectively inclusive processes.

Key words: special education; regular education; educational inclusion processes, complexity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ORIGEM DO PROBLEMA	11
2. PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
3. OBJETIVOS DA PESQUISA	17
I - O CAMINHAR: CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	33
1.1 PROCEDIMENTOS.....	36
1.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	39
1.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	40
1.4 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	42
II - OS (DES)CAMINHOS DA DEFICIÊNCIA.....	46
2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA.....	47
2.2 SOCIEDADES PRIMITIVAS E A DEFICIÊNCIA.....	50
2.3 GRÉCIA E SUA MITOLOGIA	51
2.4 O HOMEM MEDIEVAL E A DEFICIÊNCIA	55
2.5 IDADE MODERNA E A DEFICIÊNCIA	56
2.6 CONTEMPORANEIDADE E O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	61
2.7 O OLHAR REDUCIONISTA DO POSITIVISMO EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO HUMANO	63
2.8 CONCEITUANDO: INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL	75
2.9 ORIGENS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	77
III - UM NOVO OLHAR: PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO E COMPLEXIDADE NA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA.....	83
3.1 UM OLHAR SOBRE O NOVO PENSAMENTO DA CIÊNCIA.....	83
3.2 ORIGENS DO PENSAMENTO SISTÊMICO	90
3.3 PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE	94
IV - O PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO: COMPLEXIDADE NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	99
4.1 PANORAMA EDUCACIONAL DOS PROCESSOS INCLUSIVOS.....	99
4.2 EDUCAÇÃO NO PARADIGMA ECO-SISTÊMICO	103
4.3 A ESCOLA E A DEFICIÊNCIA	108
4.4 IMPLICAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	116
4.4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO.....	117
V - EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ..	123
5.1 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	124
5.1.1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO LAR ESCOLA SÃO FRANCISCO/UNIFESP	125
5.1.2 PARCERIA ENTRE LAR ESCOLA SÃO FRANCISCO/UNIFESP E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	128
5.2 PRÁTICAS DIAGNÓSTICAS	129
5.2.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DIAGNÓSTICAS.....	131
5.2.2 SAÚDE E INCLUSÃO	134

5.2.3 FRAGMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO	138
5.2.4 DIÁLOGO	146
5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	151
5.3.1 PROPOSTA DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO	151
5.3.2 PROPOSTA CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO	153
VI - OS LIMITES DA RESSIGNIFICAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A	
EDUCAÇÃO REGULAR	162
6.1 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL.....	162
6.2 NOVAS PERSPECTIVAS NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	165
6.3 DA ESCOLA ESPECIAL À ESCOLA REGULAR: OS COMPLEXOS CAMINHOS DA INCLUSÃO SOCIAL	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
OUTRAS REFERÊNCIAS.....	196
SITES CONSULTADOS NA INTERNET	197
ANEXOS	198

INTRODUÇÃO

1. Origem do problema

Meu envolvimento com a educação de pessoas com deficiência antecede a minha vida profissional. Os primeiros contatos aconteceram durante a minha infância quando, por várias vezes, tive a oportunidade de acompanhar minha mãe em suas atividades como professora de uma Escola Especial. O interesse e a emoção, vivenciados no período, levaram-me a optar pela formação na área de educação, além da especialização, em Educação Especial, voltada para a deficiência física. Questões como a valorização do homem em toda a sua potencialidade, não obstante, as diferenças de cada um, faziam-me crer na singularidade.

O singular, numa perspectiva socrática, é o que determina o modo como podemos apreender a essência de cada coisa. Apenas por meio deste, o conhecimento se torna possível. A ausência sobre a reflexão da singularidade engessa conceitos, definições, normas e condutas, atirando toda análise num superficialismo inoperante. Conhecer para Sócrates implica a somatória da opinião racional, da verdadeira e da singularidade, isto é, o que diferencia cada elemento de tantos outros existentes.

Segundo Xenofonte, o método socrático pressupunha, e com isso ele procurou formar seus discípulos, o conhecimento de cada coisa em particular. Deste modo, o conhecimento da singularidade permitia que de fato algo pudesse ser explicado, caso contrário, ignorando a particularidade de cada ser e de cada coisa, o engano seria ambivalente tanto para si quanto para os outros a quem seria transmitido. Esta tarefa era a condição sine qua non dos sofistas, mas jamais poderia ser o instrumento analítico daquele que pensar as coisas em sua singularidade.

Julgava que, quando se conhece bem cada coisa em particular, é possível explicá-las aos outros; mas que, ignorando-a, não é de surpreender que se engane a si mesmo e aos outros. Também não parava de pesquisar seus discípulos o que é cada coisa em particular. (XENOFONTE, 235, p. 2004)

Por outro lado, torna-se imperioso salientar que, ao longo da história, a pulverização da singularidade determinou a exclusão de um contingente cada vez maior de pessoas, como, por exemplo, das mulheres, dos negros, das crianças, dos homossexuais, dos indígenas, dos deficientes, dentre outros.

Emociona-me considerar, neste momento, que a origem das indagações que me conduziram à realização das pesquisas de mestrado e doutorado remonta à minha infância e adolescência: época em que, sem que disso eu tivesse consciência, já se construía a minha identidade profissional e minha atuação como ser social. (Nardi, 2001).

No início da década de 1990, tive a grata oportunidade de participar do processo de implantação, junto à Escola Especial da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), do Projeto Informática na Educação, coordenado pelo Prof. Dr. José Armando Valente, do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Universidade Estadual de Campinas. Anos depois, junto a esta instituição e sob a orientação do próprio Prof. Dr. José Armando Valente, realizei minha pesquisa de mestrado, voltada para a análise das práticas pedagógicas que caracterizavam os momentos iniciais de processos de inclusão dos alunos com deficiência. A pesquisa resultou na dissertação intitulada Informática na Educação: perspectivas de mudanças pedagógicas na escola especial, apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (Nardi, 2001).

Participar daquele Projeto, representou o marco inicial de uma desafiante caminhada rumo à minha (re)construção profissional que se caracteriza pelo propósito de contribuir para uma nova proposta de educação democrática e igualitária. Uma proposta baseada em projetos que viabilizem a equidade, a criação de novos ambientes de aprendizagem, interessantes e significativos; em metodologias que possibilitem a formação continuada do professor; a busca constante de novos conhecimentos, inclusive, na utilização da tecnologia como recurso de expressão e de comunicação, na criação e construção do conhecimento para o desenvolvimento de saberes e competências.

Dando continuidade à minha formação, ingressei no programa de doutorado da PUC/SP, Área de Concentração Educação e Currículo. Na época, eu integrava um projeto de assessoria junto à Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura Municipal de Santo André, realizado mediante parceria entre a ABAED (Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente) e o Centro de Reabilitação do Lar Escola São Francisco (LESF), ligado à UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). Minha atuação junto à Escola de Educação Especial do LESF, em atividades de coordenação e docência, perfazia 14 anos.

Atualmente, além desta atividade, atuo como docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, sendo responsável pelas disciplinas: Fundamentos da Educação Inclusiva I e II e Prática Projetos de Educação Inclusiva, cujo propósito é o de discutir as possibilidades educativas de pessoas com deficiência.

As oportunidades e os desafios que tenho experimentado em minha trajetória profissional motivam-me a estudar, de forma continuada, a complexidade dos processos de inclusão de alunos com deficiência na Escola Regular; o papel da Escola Especial; a importância da participação e da contribuição dos familiares e dos profissionais da saúde no sentido da inclusão. Todos estes aspectos levam-me ao pensamento da pesquisa abaixo descrito.

2. Problema de pesquisa

A partir dos princípios e fundamentos da Complexidade e do Pensamento Eco-sistêmico, é possível se estabelecer um novo diálogo entre Educação Especial e Regular que favoreça a equidade, a inclusão social de seus alunos e uma melhor compreensão do processo inclusivo.

Nesta tese, não tenho a pretensão de esgotar as possibilidades e variações dos processos de inclusão das pessoas com deficiência — até porque esta seria uma tarefa impossível para uma simples pesquisadora. O que pretendo, com ela, é analisar, à luz do pensamento da complexidade, as experiências e os conhecimentos adquiridos, no contato próximo e prolongado, pelos professores e pelos alunos de Escolas Especiais, os quais buscam práticas pedagógicas, cujo objetivo é o da promoção da equidade, em favor da inclusão social. E a partir desta análise verificar as possibilidades que este novo enfoque teórico oferece para a explicação dos processos inclusivos, das dificuldades apresentadas e dos problemas que surgem constantemente.

Dentro desta linha de raciocínio, torna-se imprescindível discutir como na prática cotidiana ocorre o processo de inclusão do deficiente em Escolas Regulares, atentando para suas expectativas, anseios e perspectivas. Neste sentido, a investigação precisa dar voz aos sem vozes, pois eles quase nunca falam, na medida em que foram silenciados por um discurso dominante, valorativo e carregado de estereotipia, mas vivem no dia-a-dia toda a problemática que envolve preconceito, incertezas e contradições.

A reflexão sobre as possibilidades dos processos de inclusão, a partir da complexidade, leva-me à seguinte indagação e os seus decorrentes desdobramentos:

A partir dos princípios e fundamentos da Complexidade e do Pensamento Eco-sistêmico, é possível estabelecer um novo diálogo entre

Educação Especial e Regular, que favoreça a equidade e a inclusão social de seus alunos e uma melhor compreensão dos processos inclusivos?

- ❖ É possível um diálogo entre educação Especial e Regular, com vistas à construção de processos inclusivos?
- ❖ Como, para além da legislação, ocorre na prática do cotidiano escolar a inclusão de pessoas com deficiência?
- ❖ Em que medida, os deficientes têm seus direitos contemplados no espaço público escolar? Como são concebidos e concebem os espaços públicos?
- ❖ Que contribuições a Educação Especial pode oferecer à Escola Regular nos processos inclusivos? E como esta se porta diante de uma nova realidade?
- ❖ Como se dão as relações entre as áreas da educação e saúde, quanto à questão do diagnóstico? De que forma essas articulações poderiam ser aperfeiçoadas, para que contribuam para a construção dos processos inclusivos?
- ❖ De que forma um processo de formação de professores pode contribuir para ressignificar a interface entre a educação regular e a especial?

Assim, o presente trabalho representa, ao mesmo tempo, uma continuidade e um aprofundamento da minha formação, mas também uma ruptura com conceitos e diretrizes característicos de paradigmas educacionais do passado.

O que chamo de ruptura corresponde à tarefa de ressignificar os espaços educacionais especiais e regulares, bem como as relações que neles se constituem e que deles resultam. Somente, desta forma, será possível divisar e consolidar novas perspectivas educacionais, que efetivamente garantam uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Espero que este estudo possa representar uma contribuição significativa para os professores, alunos, familiares e profissionais de saúde envolvidos no movimento pela valorização da diversidade e pela inclusão social. Todos esses aspectos confirmam a relevância pessoal, científica e social deste trabalho.

Pensando a história, enquanto campo das possibilidades, podemos seguir algumas das trilhas deixadas por deficientes. Trilhas estas pautadas pela segregação, abandono, desrespeito, mas que podem nos auxiliar a projetar outros caminhos e outras possibilidades para um efetivo e necessário projeto de inclusão, valorizando-os em sua singularidade e condição humana.

Apesar de serem, muitas vezes, concebidos como sujeito passivo diante das propostas excludentes da sociedade e do Estado, há que se notar que todas as pessoas com deficiência sempre se opuseram a qualquer prática de exclusão e estigmatização.

Thompson, em *A Formação da Classe Operária Inglesa*, chama a atenção para o olhar reducionista de algumas correntes de pensamento que esquecem da dinâmica histórica nas ações humanas. Antes, analisam os indivíduos como passivos diante dos acontecimentos. Outras correntes transformam-nos em meros dados estatísticos. Para Thompson, nem vítimas, nem números. A história dos homens deve carregar as inquietudes do momento que, muitas vezes, obscurecem a luta travada no cotidiano. O resgate histórico deve levar em conta os sentimentos humanos: as hostilidades, os desejos, as pulsações, as fantasias, as conspirações. Afinal, como lembra o autor:

Eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social, e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos da sua existência: se foram vítimas acidentais da história, continuam a ser, condenados em vida, vítimas acidentais.
(THOMPSON, 1997, p. 13)

3. Objetivos da pesquisa

A partir da fundamentação da Complexidade e do Pensamento Eco - sistêmico:

Propor um novo diálogo entre Educação Especial e Regular capaz de colaborar mais efetivamente para o desenvolvimento de processos inclusivos que promovam a equidade. Portanto, serão desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- ❖ Analisar as experiências e o conhecimento construído por professores, alunos e familiares das Escolas Especiais à luz do pensamento eco-sistêmico e da complexidade, identificando os aspectos políticos, sociais e culturais.
- ❖ Identificar as contribuições da Educação Especial nos processos inclusivos;
- ❖ Analisar as contribuições do diagnóstico, por meio das articulações entre as áreas da educação e saúde, de tal forma que desvelem caminhos para a construção dos processos inclusivos;
- ❖ Discutir as mediações necessárias para estes processos;
- ❖ Analisar um processo de formação de professores, levantando indicadores para a ressignificação da educação regular e especial.

Partindo das questões levantadas, este trabalho tem por finalidade discutir as tramas nas quais ocorrem o universo de inserção de pessoas deficientes no todo social. Parte da imagem que foi criada por uma pluralidade de vozes, ao longo de toda história, sobre estes sujeitos históricos, negando-lhes o acesso de contato com a sociedade mais ampla. Dentro deste processo marcado por estigmatização, classificação, categorização como determinados espaços como a Escola Regular e a Escola Especial contribuem para a completa exclusão destes seres. A primeira, concebida como local da produção e difusão do conhecimento que não consegue

minimamente trabalhar com o diferente. A segunda que, muitas vezes, por meio de um discurso científico se legitima no direito de tê-los sob sua posse.

Por outro lado, leva em conta o modo de ser e de viver deste sujeito histórico, suas emoções, aspirações, anseios e frustrações quando da negação de uma inserção justa e necessária aos espaços vitais ao seu aprendizado e viver social. O diferente é visto nesta tese como sujeito dotado de direitos e de deveres e não como objeto passivo e inerte à mercê de personagens que se acreditam com o direito de conduzir-lhes a própria vida.

Partindo deste quadro, e tendo como referência a estrutura de pensamento da complexidade, busca discutir esta problemática, levando em conta uma ampla e global análise dos sistemas bio-sócio-cultural e histórico nos quais os deficientes estão inseridos. Ao pensar as tessituras de tais acontecimentos, dentro de elementos complexos, paradoxais, obtusos, marcados por continuidades, avanços e recuos, procura uma relação dialógica da Educação Especial e Regular, visando um objetivo comum: a inclusão humanizadora da pessoa deficiente.

Se os objetivos amplos deste trabalho visam analisar novas estratégias para a construção de processos inclusivos a partir da estrutura de pensamento da complexidade, apresenta como objetivos específicos:

Identificar as contribuições e os intercâmbios necessários da Educação Especial e da Educação Regular nos processos inclusivos. Como a comunicabilidade entre estas duas áreas, levando em conta as múltiplas dimensões dos deficientes, é fundamental para a operacionalização deste processo.

Neste sentido que diagnóstico, por meio das articulações entre as áreas da educação e saúde, precisa ser realizado. Quais os intercâmbios e mediações são necessários para a construção de processos inclusivos. E, como existe a necessidade de um processo de formação de professores e agentes da saúde para a ressignificação da educação regular e especial.

Importante salientar que para a inclusão da pessoa com deficiência é imprescindível a correlação do todo (universo de inserção no todo social) e das

partes (educação especial e educação regular). Apenas por meio do desvendamento das teias complexas desta problemática em primeiro lugar, podemos, numa vertente dialógica, pensar novos caminhos inclusivos. Para tanto, o trabalho deve ser dimensionado numa posição que jamais vislumbre resultados - numa ênfase meramente finalista -, pois dependendo destes, o abandono e as frustrações destroem outras possibilidades. Antes é imperioso ater-se aos processos. Estes sempre apontarão outros caminhos e outras trajetórias, uma vez que indicam a lei do devir.

Segundo Morin (2003), a organização de um sistema é também a organização da diferença, o que configura sua perspectiva inclusiva – a diversidade é necessária para a preservação da unidade, assim como esta depende das partes que se complementam em um todo organizacional. Dentro desta perspectiva analítica, torna-se inviável o reconhecimento do todo quando não remetido às suas partes, levando-se em considerações que estas são portadoras de elementos específicos, sem os quais a compreensão do todo se torna fragmentária e pulverizada.

Quando pensamos sobre o gênero humano e sua estrutura organizacional, diversos elementos devem ser considerados em suas particularidades, mediante o fato do homem distinguir-se das outras formas de vida. Se todo o sistema vivo é dependente do meio, o ser humano, além de depender do meio natural, necessita dialogar com a cultura em que está inserido – o contexto que ele, ao mesmo tempo, transforma e que o transforma, por meio dessa relação. (MORAES, 2004)

A cultura não pode ser concebida enquanto monopólio de um grupo, enquanto hierarquia de sistematização, nem como objeto estático. Ela é dinâmica e processual, inconclusa como é o homem. Indica não só as realizações humanas materiais e simbólicas, mas os diversos campos de possibilidade. É um vir a ser contínuo, cuja síntese se dá a partir de sua afirmação e negação no cotidiano de cada povo, de cada nação, de cada camada social. Ela é fugidia e se espraia por todo o oceano como a espuma do mar. Não se prende aos dogmatismos, ao evolucionismo, ao etapismo e a codificação do homem. Cada cultura repousa numa singularidade. É única, é específica. É polissêmica, possibilitando a comunicação

entre a humanidade, independente das diferenças, pois é única marca da existência humana no espaço-tempo do mundo.

Pressupomos que todos os homens têm o direito de se apropriar da cultura humana, entretanto não é bem isto, o que geralmente acontece. Na realidade, o conjunto de saberes produzidos acaba se concentrando nas mãos de um pequeno grupo da sociedade, utilizando-os para a manutenção de seus poderes. E, por outro lado, como forma de dominação de grande parte da sociedade. Nesta dimensão ocorre uma estreita correlação entre saber e poder.

A presença da diversidade é um traço definidor tanto da natureza quanto da civilização humana, e encontra expressão em conceitos como o de 'biodiversidade' e 'multiculturalismo', por exemplo. O primeiro refere-se à rica variedade biológica presente no planeta; o segundo, à multiplicidade de culturas que, ao mesmo tempo, refletem e modelam os modos de pensar, sentir e viver dos diferentes povos.

A correlação dos três verbos (no sentido da ação) só tem validade quando pensamos no sujeito da ação que se torna objeto do conhecimento. A separação sujeito do objeto implica numa relação puramente abstrata e descolada da realidade.

Segundo a lógica hegeliana, que tenta compreender a dinâmica entre o todo e as partes, ou do singular-particular e do universal, o pensamento é à base de todo o processo de desenvolvimento da realidade, ou seja, o pensamento constitui a própria realidade, o próprio ser.

Em termos humanos, acolher e respeitar a diversidade implica valorizar a humanidade que provém de todo e qualquer indivíduo; respeitar-lhe os direitos; reconhecer e compreender sua singularidade em sua totalidade, aqui envolvidos os aspectos físicos, psicológicos, sociais, étnicos, culturais, de gênero, etc.

Somos diferentes dos outros em vários pontos de vista. Cada um de nós é uma combinação de condições e de qualidades que vão sendo atualizadas e concretizadas ao longo da existência, de acordo com os relacionamentos que se configuram, os contextos e as vivências que se potencializam como possibilidades de aprendizagem.

Reconhecer e respeitar a diversidade, entretanto, representa apenas uma das faces da convivência pacífica e democrática entre os homens. A outra, também imprescindível, consiste em vermos no outro o nosso igual, em enxergarmos nele um outro legítimo: o outro faz parte da minha existência, como eu faço parte da existência do outro.

A essência humana precisa ser apropriada e objetivada por cada indivíduo em sua singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações humanas que se dão nas relações sociais – particularidade.

Do ponto de vista da educação, a questão da diversidade e da igualdade envolve aspectos bastante complexos. De um lado, os conceitos e princípios liberais, que tradicionalmente nortearam a educação na rede regular de ensino, enfatizaram sempre mais a igualdade entre os indivíduos do que a diversidade, o que foi acompanhado de uma ‘uniformização’ das práticas pedagógicas, em seus vários aspectos.

O mundo nascido do liberalismo, ao longo do século XIX, sempre defendeu a padronização dos valores, dos costumes, dos indivíduos. O ideário da igualdade no plano jurídico não levou em conta as infinitudes de diferenças que caracterizavam os homens. Houve uma cisão entre individualismo e individualidade, com grande prejuízo para a última. Comumente, ignoram-se as circunstâncias de vida e abstraem-se as diferenças individuais, exigindo-se que todos os alunos se apropriem das informações e construam o conhecimento sob o mesmo ritmo e de modos iguais. O aumento do contingente de “fracassados” e excluídos que temos testemunhado, porém, atesta duramente a ineficácia desse sistema de ensino, que, por princípio, deveria ser promotor de inclusão social.

Mediante observações de Paulo Freire, a escuta e a fala aparecem, de modo abrangente e dialógico, quando aceitamos e respeitamos a diferença. Para o autor:

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher camponesa, a operária, não posso evidentemente escuta-los e se não os escuto, não posso falar com eles, mas com eles, de cima para baixo. Sobretudo me proíbo entendê-los. Se me sinto superior

ao diferente, não me importa quem seja, recuso-me escuta-lo ou escuta-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou um aquilo, destrutável ou desprezível. (FREIRE, 1999, p. 115)

Pensar em diversidade e igualdade significa, ainda, reconhecer a existência de certos mecanismos sociais, econômicos e políticos que transformam as diferenças em desigualdades, refletindo e reproduzindo processos de exclusão social.

O excluído, como sustenta Martine Xiberras (1993), acaba sendo rejeitado para fora de todos os espaços, tanto dos mercados materiais quanto dos simbólicos. Surge como o outro que deve ser mantido à distância, não compartilhando os valores “socialmente aceitos”.

Esta questão tem sido amplamente discutida no Brasil, nas últimas décadas, graças aos movimentos de direitos civis, que lutam pela conquista de um espaço na sociedade para as minorias e para os grupos marginalizados, contra um sistema discriminatório e, principalmente, segregador. Infelizmente, na prática, observa-se a manutenção dos velhos princípios que regem a vida política, econômica e social do Brasil, na medida em que a exclusão sempre foi a tônica dominante.

Um dos elementos definidores da história brasileira é a profunda desigualdade entre os diversos grupos sociais. Senhores de engenho e patrões monopolizaram não só os bens materiais (riquezas), mas os bens simbólicos (prestígio, cidadania e privilégios). À imensa maioria da população coube pouco ou quase nada. Este grupo vive à margem de qualquer direito, alijado da própria cidadania, necessária ao convívio de todos em uma sociedade democrática.

Segundo dados do IBGE (2007), a partir 1980 a pobreza tornou-se cada vez mais assustadora, atingindo a cifra de quarenta milhões de miseráveis, isto é, grupos que vivem abaixo da linha da pobreza, sofrendo toda a espécie de violência e desrespeito.

De um lado, um grupo muito pequeno, formado por 1,5 milhões de pessoas que controlam e dominam a riqueza do país, enquanto grande parte é excluída de

elementos básicos para sua subsistência, como moradia, transporte, saúde e educação pública de qualidade. A pobreza se espalha ao longo de todo o território brasileiro, incluindo os grandes centros urbanos – caracterizados por uma elevada industrialização.

Com a introdução da política neoliberal, durante os anos 90 do século XX, a situação tornou-se mais complicada, pois as medidas austeras dos governantes implicaram em um aumento da pobreza. A partir de então, a política de um Estado Mínimo, a flexibilização das leis trabalhistas, a abertura desenfreada do mercado interno aos mercados internacionais e as privatizações sem qualquer controle, determinaram o aumento do número de desempregados, a falência das pequenas e médias empresas (que não conseguiram concorrer com os preços dos produtos importados) e a desagregação social de um grande número de pessoas, que moram nas ruas.

Dentro deste quadro de exclusão, o problema da violência e da criminalidade, que sempre existiu na história brasileira, torna-se atualmente dramático. A violência age em espiral no Brasil, envolvendo todos os grupos (pobres e ricos, governantes e governados). Por outro lado, a corrupção e os métodos de torturas aplicados, por policiais civis e militares aos setores mais pobres e excluídos da sociedade, demonstram a necessidade de manutenção da ordem a qualquer custo.

A clivagem entre a ação e o discurso nos remete aos resquícios do autoritarismo socialmente implantado no Brasil. Esta dimensão é potencializada no espaço público e no privado que se caracterizam pelo desrespeito as pessoas com deficiência. Basta olharmos para a arquitetura urbana que, ao longo do período republicano, nunca contemplou áreas necessárias à circulação e acomodação dos denominados “deficientes”. Nas ruas, nos parques, nas escolas, nos restaurantes, nos bancos, nos edifícios, entre outros, dificilmente encontramos elementos materiais que garantem a acessibilidade. Impossível pensar a entrada de alguém com uma cadeira de rodas nos bancos privados e públicos, ou em centenas de escolas regulares existentes nos países. Nos primeiros, as portas giratórias dificultam o acesso

de todo e qualquer material metálico, aliado ao exíguo tamanho; nas escolas, as escadas dificilmente facilitam a vida de diversos alunos com problemas diversos.

A situação se torna mais dramática quando a discussão gira em torno do espaço público. Segundo Hannah Arendt (1983) apenas no espaço público, toda a ação humana pode ser desenvolvida e potencializada. A condição humana pressupõe que o espaço público seja o único local em que cada ser pode e deve demonstrar sua singularidade. A privatização dos espaços faz com que o indivíduo seja destituído de coisas fundamentais para a sua vida, como, por exemplo, as trocas existentes entre pessoas, “mediante um mundo comum de coisas, e privados da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida” (ibid., p.158). A privatização de todas as esferas da vida implica no isolamento. O homem privado não se dá a conhecer, e, portanto é como se não existisse.

Do descompasso da ação e do discurso, a primeira perde seu caráter revelador, transformando cada ser em coisas mecânicas como uma caixa de ressonância, realizando coisas humanamente incompreensíveis: sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só possível se for ao mesmo tempo, o autor das palavras. (ibid., p.158)

Para Hannah Arendt, a ação é a atividade política por excelência. Está em consonância com o discurso revela de fato a pluralidade humana em contraponto com o mundo do labor e do trabalho, vetores instrumentais, de uma sociedade para quem as trocas materiais são fundamentais em detrimento do desenvolvimento humano, devendo passar pela esfera pública e não privada.

Dentro desta linha de raciocínio, devemos enfatizar que o grande problema do mercado de trocas (como vivemos) é a de que os homens não entram em contato como pessoas, mas apenas fabricantes de produtos. Marx, como bem pontua Arendt, descreveu este estado em que reduzido a coisas, o homem passa a gravitar numa esfera opaca e reificada pela produção de elementos materiais. A coesão existente entre universo, diferentemente da junção ação e do discurso, é a somatória dos poderes de troca, nada, além disto.

Foi essa ausência de relacionamento humano e essa preocupação fundamental com mercadorias permutáveis que Marx denunciou como a desumanização e auto-alienação da sociedade comercial que, de fato, exclui os homens enquanto homens e, numa surpreendente inversão da antiga relação entre público e privado, exige que eles se revelem somente no convívio familiar ou na intimidade dos amigos. (ARENDR, 1983, p. 221)

A relação entre significado e sentido da ação, a nosso ver tem implicações decisivas para a educação. A clivagem entre o significado e o sentido da ação constitui um dos grandes problemas da educação contemporânea que normalmente centra seus objetivos apenas nos conteúdos escolares. Tal prática impositiva procura, por outro lado, forçar um sentido para os alunos. A dissonância, nascida desta prática, que na realidade só presta um desserviço à educação, no sentido de que pulveriza o interesse do aluno pelo conhecimento deve ser um dos grandes questionamentos dos educadores, quiçá seu dilema contemporâneo.

Hoje se aponta o caráter 'segregador' dos princípios e das práticas que tradicionalmente nortearam a Educação Especial, carregada de estigmas, e que atualmente não se coaduna com o movimento pela inclusão social das pessoas com deficiência.

Para Erving Goffman (1988), o estigma carrega em si uma valoração completamente negativa, tornando-se, na realidade, um tipo especial de relação entre atributos e estereótipos. Através dessa concepção, o autor fundamenta a sua análise a partir da inflexão de três atributos considerados pilares da estereotipia, a saber, as abominações do corpo, manifestadas pelas deformidades físicas; as culpas de caráter individual (fraquezas, vícios) e, finalmente, os estigmas tribais de raça e religião. Ao construir uma teoria do estigma, chama-nos a atenção para os perigos que ela representa, calcada na inferioridade que confere ao outro, retirando a sua individualidade e, por conseguinte, mergulhando numa esfera de animosidade baseada em outras diferenças, como, por exemplo, as de classe social.

Vygotsky (1997) considera que a educação especial tem o defeito de ser segregatória, apesar do grande mérito de ter constituído um espaço para as pessoas com deficiência – antes marginalizadas.

A pesar de todos los méritos, nuestra escuela especial se distingue por el defecto fundamental de que ella encierra a su educando en el estrecho círculo del colectivo escolar; crea un mundo pequeño, separado y aislado, en el que todo está adaptado y acomodado al defecto del niño, toda fija su atención en la deficiencia corporal y no lo incorpora a la verdadera vida. (ibid., p. 40)

Toda é qualquer forma de segregação apresenta perigos incalculáveis para o homem. No entanto, quando este, por razões diversas, é expulso da comunidade da qual faz parte, perde, como salienta Hannah Arendt (1998), a qualidade essencial do homem, isto é, sua dignidade.

Para a autora:

O grande perigo que advém da existência de pessoas forçadas a viver fora do mundo comum é que são devolvidas, em plena civilização, à sua elementaridade natural, à sua mera diferenciação. (ibid., p. 246)

No Brasil, até quatro décadas atrás, a Educação Especial tinha por propósito oferecer atendimento às pessoas com deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/61), em seu artigo 88, reafirmava o direito dos “excepcionais” à educação, e esta, como parte do sistema geral da educação, para integrá-los à comunidade escolar.

Anos mais tarde, foi possível observar um avanço no modo como a pessoa com deficiência passou a ser vista pela sociedade – o termo ‘excepcionais’, entre outros termos igualmente discriminatórios, passou a ser substituído pela expressão “educando com necessidades especiais”, em todos os documentos oficiais. A expressão “aluno excepcional” é substituída a partir da portaria nº 69 do CENESP/MEC (1986), que define normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à educação especial, nos sistemas de ensino público e privado. Mesmo tratando-se de uma importante mudança conceitual, ainda há a prevalência de

ensino no modelo anterior, ou seja, alunos com necessidades especiais não são incluídos em salas regulares. Tal postura denota quão distante é o discurso da prática.

Nesta dimensão, pode-se afirmar, que a mera mudança de nomenclatura será vã, como sustenta Jannuzzi (1997, p.186), caso não ocorra uma mudança profunda na estrutura social. O processo de inclusão pressupõe a humanização dos seres e dos espaços. A autora dialoga com Philippe Áries segundo o qual os costumes, existentes ao longo de todo Antigo Regime, não foram abolidos com as leis criadas pela Revolução Francesa.

Para Paulo Freire (1999), no fundo o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Neste sentido, como sustenta o autor:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero constantemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. (ibid., p. 107)

Pode-se afirmar que a trajetória da incorporação dos direitos, pelo menos no plano jurídico, de pessoas com deficiência ocorre lentamente. Não se pode negligenciar, por outro lado, que a incorporação de determinados direitos aos deficientes, apesar dos avanços e recuos, teve o mérito de acender o debate no todo social. Anteriormente, o problema sequer era discutido.

Outro importante movimento de evolução foi registrado em 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). O Capítulo III, art. 208, dispõe que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria. Inciso II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Inciso III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em meados da década de 90, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), no Capítulo V, ao incorporar o disposto na Carta Magna, referiu-se aos educandos como “pessoas portadoras de deficiência”:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996)

Como percebemos, os dispositivos legais brasileiros prevêm uma relação sistêmica que contemple diferentes alternativas de educação escolar para as pessoas com deficiência, envolvendo a Escola Regular e a Escola Especial. No entanto, na prática prevalece, ainda, uma relação linear aos deficientes, cabendo apenas os serviços de Educação Especial, sem uma integração de fato, em salas regulares.

Um marco importante para o avanço desse debate foi a emissão do documento conhecido como Declaração de Salamanca, em 1994, por ocasião do Congresso organizado pela UNESCO na Espanha:

Todas as escolas devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca, portanto, projetou a questão da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, por considerar que a condição da maior parte desses alunos não representa um impedimento real àquela inclusão. O documento introduz, porém, a seguinte ressalva: “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p. 2)

Como ocorre nas sociedades em geral, e em especial nas sociedades democráticas, ao longo da história, princípios e conceitos vão sendo constantemente analisados, questionados, atualizados, de acordo com avanços legislativos, conquistados ou não por movimentos sociais, avanços do conhecimento científico, ou pressões de outras ordens. Exemplo disso, em nosso país, é o fortalecimento dos ideais democráticos e seus reflexos nas formulações de políticas em diversas áreas, como a educacional, a social, e a da saúde, etc., refletindo-se no planejamento e na implementação das respectivas práticas. Exemplo disso é o questionamento do conceito de "especialidade", na "educação especial".

No final dos anos 70, Rezende (1978) ponderava que, ao analisar a condição do indivíduo com deficiência como uma situação de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, a sociedade gera uma estratificação, impondo limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Esse autor identifica o fenômeno como uma 'patologia da cultura', no sentido de que os padrões que nela vigoram, baseados em fatores arbitrários e excludentes, distorcem e condicionam o sentido da existência humana.

Uma das principais dificuldades relacionadas à inclusão – a efetiva participação das pessoas com deficiência nas atividades sociais e nas atividades da escola regular – é a questão da desvantagem.

Nos dias de hoje, já não se discute a necessidade de reconhecer a presença e o valor da diversidade. Não se contesta que é preciso reconhecer a presença da deficiência, que as necessidades das pessoas que as têm devem ser respeitadas pela sociedade e que esta deve oferecer meios para que todas as pessoas tenham acesso à participação ativa em todos os setores sociais. Em outras palavras, a deficiência deve ser reconhecida como uma das tantas diferenças existentes entre os indivíduos, mas precisa ser acompanhada do reconhecimento da necessidade de compensação. Assim, além do respeito às diferenças e da igualdade de direitos, o conceito de inclusão pressupõe equidade. Tendo em vista as diferenças existentes entre os indivíduos, alcançar a igualdade presume colocar à disposição das diferentes pessoas e inteligências as condições de acessibilidade e apoio de que

necessitem para desenvolver e exercer a cidadania, tão plenamente quanto possível¹.

Os estudos do desenvolvimento humano salientam que a análise da pessoa com deficiência deve compreender a sua multidimensionalidade, considerando os aspectos culturais, sociais e econômicos. Uma forte influência nessa vertente de pesquisa foi exercida por Vygotsky (1995, 1998), que enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, destacando o caráter inseparável das atividades sociais e culturais.

Prigogine e Stengers (apud MORAES, 2004), em estudos sobre o comportamento humano, consideram o homem como sistema vivo, aberto — apropriando-se de um conceito derivado da física (ibid.). Os indivíduos relacionam-se e trocam informações com o ambiente, o que supõe a presença de habilidades de auto-regulação (CAPRA, apud MORAES, 1997) e autopoiese (MATURANA e VARELA, 2005), aspectos que nos remetem tanto a características biológicas quanto culturais, características estas para as quais é preciso olhar, quando se analisa a questão da educação das pessoas com deficiência em sua multidimensionalidade².

Esse olhar torna necessário e emergente um novo aprendizado, significando compreender, e não apenas aceitar, o outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 1998, p. 23); significando a constituição de uma relação de alteridade³. Em termos educacionais, representa ampliar as possibilidades de aprendizagem, de trocas e de vivências que contribuam de maneira relevante no processo de desenvolvimento educacional.

Este procedimento requer a construção de novas matrizes educativas, que tenham como pressuposto fundamental o reconhecimento e o respeito à diversidade, a partir de um olhar fundamentado no pensamento da complexidade. Esse novo olhar aponta, ainda, para a necessidade de estabelecerem-se novas relações entre

¹Galasso, L. Inclusão: respeito às diferenças, igualdade de direitos e equidade. In: www.scipione.com.br/igualdade, acesso em 12 de março de 2007.

² O termo multidimensional refere-se ao conjunto dos aspectos biológicos, sociais, culturais e ecológicos do sujeito

³ Natureza ou condição do que é o outro, do que é distinto (Houaiss e Villar, 2004)

os espaços especiais e os regulares; de revermos as atuais práticas educacionais; de analisarmos as interfaces entre a educação e outras áreas, como a saúde, nos processos de inclusão social e educacional do deficiente.

As oportunidades que tive, por muitos anos, de participar ativamente de processos de inclusão digital e social de alunos com deficiência, têm contribuído para uma retroalimentação constante da minha atuação docente, permitindo-me rever e reconstruir o meu fazer pedagógico. Esse processo, por sua vez, tem-me permitido analisar as mudanças ocorridas em ambos os espaços educativos aqui mencionados – especiais e regulares – e a necessidade de resignificação que neles se evidencia.

O sistema educacional precisa modificar-se, adaptando-se às necessidades de seus alunos com deficiência e constituindo escolas inclusivas, mais do que pedir que esses alunos se adaptem ao sistema educacional, em escolas ‘integradas’.

O processo educacional necessita ser repensado do ponto de vista da inclusão em seus níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. As escolas regulares necessitam ser reestruturadas para acolher pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas (e em qualquer grau de severidade dessas deficiências) e pessoas sem deficiências “aparentes” ou patológicas.

Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais a ser analisado do ponto de vista da inclusão social é a interface do trabalho dos profissionais de educação com o dos profissionais da saúde. Esta interface, que precisa configurar-se como uma ‘parceria’, não se evidencia assim, mas em um processo fragmentado. Na maioria dos casos, os serviços especializados – os centros de reabilitação –, ainda mantêm-se voltados apenas para as especificidades da deficiência e procedimentos de reabilitação.

Obviamente, não se discute a importância da visão médica, da abordagem clínica e terapêutica; não se pode reduzir ou desvalorizar estas contribuições fundamentais da ciência para o estudo e o tratamento da deficiência. Porém, muitas vezes se observa um olhar ‘unidimensional’ dos profissionais de saúde para a questão do diagnóstico e da deficiência, o que pode estabelecer um ‘rótulo de

incapacidade' e um prejuízo, para o indivíduo, de suas possibilidades de interação social. Do ponto de vista da inclusão social, portanto, é extremamente importante analisar como se estabelecem, no cotidiano, as articulações e ações entre os conhecimentos clínicos, advindos das ciências da saúde, e os conhecimentos da área das ciências humanas.

[...] a base médico-psicológica da Educação Especial deveria passar por uma ressignificação, ampliando seu espectro para outras áreas do conhecimento como a Sociologia e Antropologia, propondo uma educação progressiva que utiliza um discurso reflexivo, que resolva problemas colaborativamente e possa desenvolver valores e destrezas adequadas à democracia participativa (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Tendo como base as discussões acima, decorrentes do problema de pesquisa e objetivos da tese, em continuidade serão apresentados a concepção metodológica que permeia a pesquisa e os procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados.

I - O CAMINHAR: CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Caminante no hay camino, se hace camino al andar [Caminhante não existe um caminho, faz-se o caminho ao andar]. (MACHADO, apud MORIN, 2003)

Para o alcance dos objetivos deste estudo, a opção metodológica adotada foi a da abordagem qualitativa, teoricamente informada pelo pensamento eco-sistêmico e alguns de seus pressupostos epistemológicos: complexidade, instabilidade e indeterminismo. Três vetores exponenciais necessários para a compreensão das relações complexas e difusas que envolvem o diálogo entre Educação Especial e Regular. Partindo desta reflexão, acreditamos ser possível apontarmos caminhos, dentro de um amplo quadro de infinitas possibilidades, para a construção de processos inclusivos.

Em razão da natureza do estudo; das complexas interações que ele envolve, e do meu duplo envolvimento com o tema – como profissional de educação especial e como pesquisadora, a opção por esse caminho metodológico justifica-se, a meu ver, pois permite uma aproximação dos fenômenos em profundidade, pelo acesso ao significado das representações e dos comportamentos dos sujeitos da investigação.

Desta maneira, é possível identificar como em diferentes espaços e temporalidades uma determinada realidade social é construída e pensada por uma infinidade de sujeitos. Uma tarefa deste tipo, como sustenta Roger Chartier (1990, p.17), supõe vários caminhos. Por exemplo, há uma necessidade de identificarmos as classificações, divisões e delimitações que “organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do mundo real”.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os

próprios indivíduos, as suas escolhas e atitudes. (ibid., p. 17)

A experiência é o que se passa conosco, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA⁴, 2001). No contexto pesquisado, as experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo constituem indicadores fundamentais para a análise e compreensão do próprio processo.

A experiência é singular e sua estrutura lógica produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. A experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez e tem uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, como não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (LARROSA, 2001).

O significado que os protagonistas dos processos estudados atribuem às experiências vividas, bem como a interpretação que delas fazem, são elementos essenciais e constitutivos – não acidentais ou secundários –, daquilo que é a experiência. Em outras palavras, para compreendermos o comportamento é necessário compreender as definições e o processo subjacente à construção destas, uma vez que a interpretação não é um ato autônomo: os sujeitos interpretam os fatos sob o filtro de sua consciência e da intersubjetividade, relação que permeia a construção dos significados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

Assim, às categorias analíticas, relacionadas aos fundamentos teóricos que informam a pesquisa, foram acrescentadas outras; construídas ou emersas do percurso; das experiências; nas relações e emergências que foram se desvelando no decorrer do caminho. Como afirma Morin (2003, p. 20), "... o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta no final, talvez, para uma nova viagem".

⁴ Tradução de João Wanderley Ceraidi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística

Este foi o caminho percorrido com vistas a obter uma aproximação em relação aos objetivos desta pesquisa – a identificação da existência (ou não) do diálogo entre os espaços educacionais (regular e especial), e das implicações potenciais desse diálogo; a identificação de interfaces relevantes para a articulação necessária entre as áreas da saúde e da educação, ainda estanques, na maioria dos casos, graças à herança histórica do preconceito em relação às pessoas com deficiência.

Aliada ao pensamento eco-sistêmico, essa abordagem permitiria também o fortalecimento de uma perspectiva transdisciplinar, que pudesse envolver os sujeitos e ampliasse os seus saberes para além das fronteiras específicas das disciplinas de origem.

De acordo com Alves e Oliveira (2001), assim como a vida, o cotidiano é um objeto de estudo complexo, que para ser conhecido exige também métodos complexos. Para a autora, há quatro “movimentos”, que dão início à percepção da complexidade nos contextos pesquisados. Os movimentos que serão descritos foram utilizados como indicadores para a análise do percurso e descritos por meio dos procedimentos utilizados na presente pesquisa.

O primeiro movimento corresponde à disposição de ver além daquilo que os outros já viram; exige que sejamos capazes de “mergulhar” inteiramente numa dada realidade, buscando referências de sons, gostos, cheiros e todo e qualquer elemento que nos indique mudanças e rotinas, a fim de compreendermos como elas ocorreram. Em uma palavra, para apreender a realidade do cotidiano pesquisado, segundo essa mesma autora, é preciso estar atento a tudo o que se passa nele, quais as crenças que ali vigoram, o que se repete, o que se cria e se inova nesse ambiente. A investigação no cotidiano, portanto, exige que o pesquisador não somente faça parte dele, mas que mantenha um olhar diferenciado e tenha sensibilidade para apreender a diversidade.

O segundo movimento corresponde à compreensão de que trabalhar com um determinado contexto e com as redes de conhecimento que se tecem nele significa dispor de vários referenciais teóricos, utilizando-os não somente como apoio, mas como limite. Cada teoria nos possibilitará caminhar até certo ponto. É necessário,

então, estabelecer redes de múltiplas e complexas relações entre essas várias teorias, traçando analogias que permitam compreender melhor o cotidiano pesquisado.

O terceiro movimento envolve a necessidade de incorporar aos estudos a noção de complexidade, que amplia a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade e o heterogêneo, partes integrantes do cotidiano analisado. É necessário, enfim, olhar, ver, sentir e perceber as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações das pessoas e pensar em diferentes formas de captá-las.

O quarto movimento refere-se à necessidade de ações que expressem as múltiplas linguagens e transmitam o que é apreendido da realidade e das experiências vivenciadas pelos sujeitos no contexto da pesquisa.

Partindo destas premissas, podemos dizer que a cotidianidade ultrapassa a própria percepção do homem, não podendo ser reduzida a esquemas pré-estabelecidos. Apesar de inserido no cotidiano, o homem não consegue abarcá-lo em toda a sua extensão. Acreditar que os espaços são homogêneos é destituí-los de característica que não encontram em outros lugares formas equivalentes. (HELLER, 1992.)

1.1 Procedimentos

A investigação de que se trata envolveu uma articulação de três técnicas de coleta de dados: observação participante, análise documental e realização de entrevistas semi-estruturadas.

A observação participante, técnica tradicionalmente utilizada na pesquisa antropológica, pressupõe que, segundo Malinowski (1978), apenas por meio da imersão no cotidiano de uma outra cultura, o pesquisador poderia chegar a compreendê-la. Na presente pesquisa, a observação participante foi utilizada para a coleta de dados sobre as práticas de um grupo formado por professores assessores⁵

⁵ Professores assessores são professores itinerantes que fornecem suporte pedagógico aos professores que possuem alunos com deficiência nas classes da rede regular de ensino no Município de Santo André

e profissionais de saúde do centro de reabilitação do LESF/UNIFESP⁶, e sobre as práticas pedagógicas de professores da Escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco.

A análise documental abrangeu: relatórios interdisciplinares das avaliações realizadas com os alunos da rede Municipal de Ensino de Santo André; documentos avaliativos dos professores da mesma rede, referentes à participação deles nos cursos de formação e estágios de observação, contemplando as especificidades da deficiência.

A escolha dos três instrumentos analíticos (relatórios interdisciplinares, documentos avaliativos dos professores e estágios de observação) ocorreu, na medida em que por meio deles podemos pensar como se dá o diálogo entre a educação especial e a regular. Como as duas categorias, dadas às devidas proporções, concebem o projeto de inclusão no âmbito da Escola Regular, bem como no todo social. Importante mostrar a visão de mundo destes profissionais relativa ao processo de exclusão de um grupo historicamente marginalizado. Igualmente salutar é demonstrar suas práticas a partir da observação participante por mim efetuada.

Na observação, todos os gestos, sentimentos, indagações, pausas e reticências revelam um pouco de cada profissional tanto em relação ao seu fazer profissional, bem como suas ideais. Ação e discurso acabam sendo referendados quando o observador minuciosamente observa e perscruta o comportamento de cada participante.

Nesta proporção da somatória deste corpus documental, pude mapear, em certo sentido, quais são as propostas e os diversos caminhos que teremos de percorrer para que ocorra um processo de inclusão que contemplem pessoas com deficiência em todas as dimensões. A inclusão precisa ser humanizadora e considerar o sujeito histórico nela inserido, sob pena de termos uma exclusão dentro do processo de inclusão. Finalmente, a análise documental possibilitou apreender,

⁶ Equipe de reabilitação (médico fisiatra, fonoaudióloga, fisioterapeuta, psicóloga, terapeuta ocupacional, professor, psicopedagogo).

dentro do contexto em que cada categoria estava envolvida, quem é o sujeito que fala, como fala e por que fala.

Autores como Jacques Le Goff (1994) afirmam que todo documento é um monumento e como tal nunca é puramente objetivo, na medida em que são previamente construídos, planejados e arquitetados com interesses de determinados grupos, apresentando paradoxos e antíteses. Dessa forma, devem ser analisados, descosturados e desmontados.

Seguindo o raciocínio de Le Goff (ibid.) e tendo como pressuposto as contribuições de Foucault (1983), podemos dizer que os discursos produzidos por determinadas instituições são monumentos, tendo disposição própria, condições de existência e atuações práticas.

O que importa mostrar é que não tem por um lado discursos inertes; e por outro lado à existência de um sujeito todo poderoso que os manipula, os transforma, os renova; e sim que os sujeitos que produzem discursos formam parte de um campo discursivo; que ali tem suas possibilidades e suas funções (possibilidades de mutação funcional). O discurso é um espaço de posições e posicionamentos diferenciados para os sujeitos. (FOUCAULT, 1983, p. 58)

Foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas com 5 ex-alunos do LESF⁷ e seus familiares, e com 8 profissionais da área de reabilitação da mesma instituição. Dos ex-alunos entrevistados e de seus familiares, analisamos um caso que descreve minuciosamente a difícil trajetória de inclusão do deficiente; o desserviço que a escola regular presta, ao excluir pessoas cuja possibilidade de aprendizagem é enorme; e, finalmente, a necessidade de ressignificar os espaços, no sentido de valorizarmos todos os seres, aceitando-os independente de qualquer diferença por eles apresentada.

Os instrumentos que corresponderam à utilização das técnicas de coleta de dados mencionadas são descritas a seguir.

⁷ Escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco

1.2 Observação participante

As ações e os percursos dos profissionais de educação e de saúde do LESF/UNIFESP foram observados em diversos momentos, ao longo de três anos. Os dados foram colhidos em situações de avaliação diagnóstica, reuniões técnicas, realização de grupos de formação e também em conversas informais.

Segundo Certeau (1994, p.50):

A arte de conversar, as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras de situações da palavra, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém.

Por meio desse procedimento, procurei detectar elementos indicativos que se configurassem em um possível diálogo entre a educação especial e a educação regular.

Um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas garantindo momentos coletivos, valorizando as diferentes perspectivas de cada integrante do grupo nas compreensões e análises tecidas.

Desta maneira há uma ruptura da dicotomia entre reflexão-ação no decorrer das propostas, proporcionando uma maior coerência com os pressupostos teóricos da complexidade, isso pelo fato de existirem várias perspectivas analíticas que constantemente estão interagindo. Além disso, o diálogo entre os sujeitos contribuiu para que as tomadas de decisão fossem realizadas de maneira coerente levando em consideração contextos e formação, considerando assim os processos auto-organizadores do grupo.

Nesta perspectiva, a pesquisadora mergulhou no contexto, observou segundo o autor da ação, e, mediante essa inclusão, influenciou o que observava, em decorrência da sua participação no contexto pesquisado. Entrevistas ou conversas podem auxiliar nas interpretações e nas situações observadas e assim contribuir para interpretação das respostas dadas em diferentes momentos e situações.

Entretanto, vale ressaltar que “operar” essa diversidade de instrumentos nos aponta para a impossibilidade de controle dos processos.

1.3 Análise documental

A análise documental foi realizada com o propósito de obter dados qualitativos, a partir dos registros produzidos pelos sujeitos da pesquisa, com vistas ao aprofundamento das análises. Por meio da leitura documental foi possível identificar a coerência entre a fala e a escrita, pois as idéias debatidas nas reuniões nem sempre apareceram nos registros. Em outros momentos, observamos as influências dos diálogos estabelecidos, ao longo dos encontros. Pontos de convergência e divergências foram percebidos, bem como os paradoxos e as incertezas apresentadas pelos participantes.

A leitura documental tornou-se fundamental para a realização deste trabalho. Por meio dela, obtivemos respostas significativas para pensarmos como ocorre na prática as relações entre os membros das escolas especiais e regulares. Por outro lado, sinalizou caminhos para que esta relação dialógica fosse estabelecida dentro de um princípio de alteridade. Percebemos que não apenas os deficientes eram concebidos como o outro, mas que, ao longo de todo o percurso, categoriais profissionais que deveriam trabalhar juntas, na realidade vivem em temporalidades completamente diferentes que não se compreendiam e não se reconheciam.

Segundo Ludke e André (1986), os documentos constituem fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Mas, por outro lado, podem sinalizar outros percursos a serem seguidos. Como elementos dinâmicos, os documentos revelam surpresas ao pesquisador que deve, dentro de uma linha extremamente coerente, rever posições e em determinados momentos mudar as estratégias. Não podemos, achar em qualquer documentação o que queremos a exemplo dos positivistas, sob pena de matarmos toda uma investigação científica.

Entre outros documentos, dada sua relevância para a compreensão dos fenômenos em estudo, foram analisados relatórios diagnósticos e pedagógicos e

avaliações das formações realizadas. Estes constituíram a base para a busca de eixos emergentes de análise.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que a maior parte dos relatórios utiliza os mesmos dados, as mesmas nomenclaturas classificatórias, muitas das quais incompreensíveis, no caso dos diagnósticos, para todos que não conhecem semântica da linguagem médica.

Neste sentido, foi possível avaliar em que medida relatórios, como os existentes, dificultavam a integração entre a escola especial e a regular, pois contribuem muito pouco para auxiliar o profissional da educação em sala de aula. Constatamos a necessidade de um trabalho que leve em conta zonas de fronteiras, de aproximação e de dialogia, quando refletimos sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Os primeiros documentos são relatórios referentes ao resultado da intervenção da equipe da saúde no diagnóstico de 154 alunos com deficiência física que estudam nas escolas regulares do Município de Santo André, realizados entre agosto de 2003 e setembro de 2004. O segundo conjunto de documentos compreende as avaliações de professores da rede regular de ensino do Município de Santo André sobre os seguintes cursos de formação:

- A. Especificidades da Deficiência Física I, realizado em agosto de 2002, pela equipe do Lar Escola São Francisco/UNIFESP;
- B. Especificidades da Deficiência Física I, realizado em maio de 2003, pela equipe do Lar Escola São Francisco/UNIFESP

Ao longo do processo de leitura e registro dos dados, os seguintes temas emergiram no que diz respeito aos documentos de registro de diagnósticos:

- ❖ A posição dos profissionais da saúde quanto aos processos de inclusão;
- ❖ Disciplinarização do saber;
- ❖ Fragmentação das informações;

- ❖ Ausência de domínios lingüísticos que contemplem outras áreas do saber;
- ❖ Ausência de transposição didática;
- ❖ Predominância de saberes disciplinares e ações multiprofissionais.

O terceiro conjunto de documentos analisados compunha-se das avaliações do processo de formação vivenciado pelos professores da rede municipal de ensino de Santo André, das quais emergiram os seguintes critérios:

- ❖ Ausência de articulação das áreas de saúde e educação nos processos inclusivos;
- ❖ Mediações necessárias para os processos de aprendizagem, levando em consideração discussões didáticas e conceituais;
- ❖ O lugar da educação especial, segundo o paradigma da inclusão;
- ❖ O conceito de deficiência nas práticas pedagógicas;
- ❖ Os processos de formação nas práticas com pessoas deficientes;
- ❖ Relevância da formação continuada;
- ❖ A insatisfação das famílias com a inclusão.

Os temas descritos foram então elencados segundo o critério de predominância e combinação de duas ou mais menções a eles nos materiais observados. Por meio deste procedimento, pude captar a presença de **representações relevantes**, que posteriormente transformaram-se nos eixos emergentes da análise, de forma a atender aos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

1.4 Entrevistas semi-estruturadas

Para a realização das entrevistas **semi-estruturadas**, organizei um roteiro para cada grupo de entrevistados (ANEXOS 5 e 6): os profissionais da equipe de reabilitação que participaram do projeto de assessoria ao Município de Santo André; ex-alunos do LESF; e seus familiares.

O primeiro grupo de entrevistados foi constituído por sete profissionais da equipe de reabilitação do LESF, sendo um médico, um psicólogo, um terapeuta ocupacional, um fonoaudiólogo, um fisioterapeuta, um professor e um psicopedagogo.

Os aspectos que julguei importante investigar incluíram: a formação inicial do profissional; as contribuições do projeto de assessoria para sua prática; a apropriação das contribuições de outras áreas dos saberes na construção do seu diagnóstico; e a percepção da relevância de sua ação para os processos de educação das pessoas com deficiência.

Na seqüência, foi entrevistado um grupo composto de 5 ex-alunos e seus respectivos familiares, abordando os seguintes aspectos: contribuições da escola especial; impressões relativas a vivências do processo de inclusão; percepções quanto às possibilidades de aprendizagens; e continuidade da escolaridade.

A análise deste conjunto de entrevistas, envolvendo ex-alunos, seus respectivos familiares e profissionais da área da saúde, tornou-se um diferencial para a construção desta tese de doutoramento.

Em primeiro lugar, procurei retirar do mundo do silêncio os sujeitos envolvidos no processo de inclusão. Historicamente pessoas com deficiência tiveram suas vozes silenciadas. Sujeitos sem a menor possibilidade de lutar pelo “direito de ter direito”, utilizando uma expressão de Hannah Arendt (1998). Embora a autora use em outro contexto, no caso dos apátridas, isto é, a pluralidade de povos que por diferenças étnicas, clivagens religiosas, políticas entre outras foram repatriados para outros territórios, não encontrando nestes a menor possibilidade de inclusão. Como conseqüência desta situação de completa barbárie, que caracteriza o mundo contemporâneo, explodem guerras, massacres e genocídios.

Emprego a expressão “direito de ter direito” para indicar que um país pode constantemente criar e recriar apátridas ao expulsá-los da comunidade, segregando-os em espaços que não possibilitam a integração como todos os membros da sociedade.

Segundo Arendt (1998), quando um indivíduo é expulso da comunidade da qual faz parte, este acaba sendo privado da participação do artifício humano e de toda a dinâmica que caracteriza o viver em sociedade.

O grande paradoxo da perda dos direitos humanos é que tal perda coincide com o instante no qual a pessoa se torna um ser humano geral – sem opinião, sem uma cidadania, sem uma profissão, sem uma ação pela qual se identifique e se especifique, representando nada além da sua individualidade absoluta e singular, que, privado da expressão e da ação sobre o mundo comum, perde todo o seu significado. (ibid., p. 92)

A não incorporação de determinados membros da sociedade, motivada por suas diferenças, faz com que as representações que todos os sujeitos envolvidos no processo tenham de si e do outro sejam equivocadas e perigosas. A situação torna-se complicada para aquele que é concebido como o diferente. Este passa a gravitar na esfera da sociedade em uma posição marginal, sendo concebidos de maneira geral, como observa Mary Douglas (1970), como um perigo que deve ser evitado.

O problema se acentua quando a própria sociedade, a partir das normas e das classificações taxonômicas, reduz todos os seres a um único atributo e, nesta proporção, aparece o homem no mercado capitalista. Por exemplo, é como se um marceneiro fosse visto apenas como marceneiro e qualquer atitude que demonstrasse além de sua função, provocaria um grande escândalo. Para os freqüentadores de um restaurante, o garçom é apenas um complemento do espaço cuja função é meramente o serviço oferecido. Sua invisibilidade é atestada por todos e todos assim o exigem. Goffman (1995, p.75) sustenta que de fato existem muitas precauções para aprisionar o homem naquilo que ele é, ou no papel que lhe conferiram, “como se vivêssemos com o perpétuo receio do que possa escapar do que é, possa fugir e de repente livrar-se da própria condição”.

Nesta dimensão, a concepção do homem é dada por um ideal que constantemente o deforma, pois está subsumido num mundo que valoriza apenas a aparência ou no mundo da dinamicidade das trocas monetárias e do fluxo do capital.

Desta forma, o primado da aparência faz com que diversas categorias sejam expulsas da convivência social.

Por outro lado, a sacralização é deslocada para a propriedade vista como inviolável e não mais para os indivíduos enquanto razão de ser do mundo. Devemos lembrar que a esfera da propriedade sempre foi na sociedade capitalista prioritária e bem mais protegida do que a esfera das pessoas. Haja vista que o reconhecimento da liberdade civil ocorreu num segundo momento, após a consolidação da liberdade pessoal. Deste modo, como acentua Norberto Bobbio (1992, p.24), não foi necessário uma norma de “Declaração para proclamar a propriedade como direito sagrado e inviolável”.

Vivemos num mundo de coisas, num mundo obtuso de imagens que se espalham promiscuamente, determinando as fronteiras sobre as quais se constroem valores e atributos.

Neste sentido, as entrevistas revelam o outro lado da moeda. Histórias de pessoas, que apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano, de um sistema social excludente, acreditam na possibilidade de uma inserção justa e humana no todo social. Pessoas para quem muito mais que as diferenças, somos todos pertencentes ao gênero humano. Logo, respeito, dignidade e tolerância são valores essenciais para a construção de uma sociedade equitativa.

As emoções, as expectativas, as sensações, as experiências, não obstante os enfrentamentos travados pela luta de sua incorporação na sociedade, como um todo, e a escola é apenas o primeiro passo, me faz acreditar que projetos, neste sentido, são necessários e urgentes.

II - OS (DES)CAMINHOS DA DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, será discutido um panorama histórico da pessoa com deficiência, na tentativa de encontrarmos referências das concepções que permeiam os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão. E desta forma, compreender a constituição dos diferentes períodos históricos e desvelar os conceitos, os estereótipos, as classificações e os atributos que permearam as relações sociais na apreensão dos indivíduos que não se encaixavam em modelos e padrões considerados normais.

O repensar dos (des)caminhos da deficiência implica uma séria e urgente discussão, de que maneira, ao longo da história, foi construído o discurso sobre a deficiência. Cada período, dentro de certa abordagem (mítica, religiosa, científica), corroborou para a criação da imagem de seres quasímodos, para quem o afastamento do convívio com a sociedade mais ampla sempre foi a regra. Finalmente, discuto as origens da Educação Especial, os princípios que a legitimaram, como, hoje, ela vem sendo caracterizada e finalmente a ressignificação de seu papel no contexto de uma escola inclusiva.

Importante salientar como as noções de norma e normalidade são historicamente construídas, sendo que a segunda noção (normalidade), a partir do século XVIII, se disseminou no interior dos estabelecimentos de ensino. Ensino este que determinaria quem poderia freqüentar a escola regular e quem estaria excluído de seu espaço.

Nesta busca, tento evidenciar como homens e mulheres constroem suas existências e quais os papéis que socialmente assumem frente a determinado contexto histórico. Desta maneira, essa história se caracteriza inicialmente pela diferença e a conseqüente criação da necessidade de educação para os portadores dessa diferença deve ser compreendida como uma construção histórica.

Dentro deste sistema analítico, a diferença só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como homens e mulheres viveram,

atendendo as suas necessidades básicas, e por decorrência, como construíam sua existência. (BIANCHETTI e FREIRE, 1998)

O primeiro pressuposto de toda a história da existência da humanidade, é que os homens devem ter condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para que isso aconteça, ele necessita comer, beber, possuir uma morada, vestir-se, além de outras coisas que o tornem um cidadão digno. Portanto, o primeiro ato histórico é a produção dos meios que possibilitem a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico e condição fundamental de toda a história, que desde longo tempo e ainda hoje, deve ser cumprida diariamente, apenas para manter os homens vivos. (MARX e ENGELS, 1987, p.39).

Então, a construção da existência humana, visando atender às suas necessidades básicas, acontece a partir da inter-relação entre homens e mulheres, que, mediados pelo mundo, vivem num momento e num local determinados.

2.1 Perspectiva Histórica da Deficiência

Explicar a diversidade no mundo atual é por demais complexo e cria um grande paradoxo. A globalização que se pretende universal não consegue dar conta das inúmeras diferenças. Seu discurso procura homogeneizar todos os homens como se fossem idênticos e com as mesmas necessidades em qualquer canto do planeta, incitando entre os diversos povos a intolerância, o racismo, a revolta e a explosão de práticas violentas.

Segundo Jean Baudrillard (1992, p.58)

O racismo não existe enquanto o outro é Outro, enquanto o Estrangeiro permanece estrangeiro. Começa a existir quando o outro se torna diferente, isto é, ameaçadoramente próximo. É aí que desperta a veleidade de mantê-lo à distância.

Retomar conceitos como “diferente” e “diferença”, na atualidade, ganha um enorme peso, na medida em que a intolerância cresce em todo o mundo, se

potencializa no interior de uma mesma sociedade e determina ao ostracismo milhares de seres humanos.

No caso dos deficientes, percebemos, não obstante, uma política de inclusão, uma discriminação e exclusão no interior da sociedade. Quando esta sociedade é, a exemplo do Brasil, marcada por uma profunda desigualdade social, observamos quão distante de uma incorporação, de fato, estão os deficientes. Vale destacar que mesmo as estatísticas oficiais não informam com precisão a quantidade de pessoas com deficiência existentes no país.

Por outro lado, a precariedade com que são tratados nos serviços de atendimento, indo do transporte público, passando pela escola regular até os hospitais, indica que o processo de uma incorporação humana está longe de ser atingido.

Um dos maiores problemas criados pela forma com a qual os deficientes foram concebidos e tratados historicamente foi o universo de classificações nas quais foram engessados. Paulatinamente, todo indivíduo enquadrado na categoria de “deficiente”, “anormal”, “portador de necessidade especial” passou a ser concebido como incapaz de exercer qualquer atividade. Para tanto, sua retirada de todos os espaços tornou-se imperioso, pois muito mais que incomodar a “sensível consciência do homem contemporâneo”, implicaram uma anomalia a ser escondida. Segundo Foucault, o “anormal é o monstro banalizado do cotidiano”. (FOUCAULT, 2002, p. 28.)

Se em cada época histórica, as pessoas com deficiência foram tratadas como indivíduos de segunda classe, para quem a cidadania sempre foi existente. A partir do século XVIII, com o primado da ciência médica, associada à família, propagou-se uma política de higienização e limpeza do espaço urbano.

Alguns escritos religiosos eximem os deficientes de quaisquer responsabilidades. Em Esparta e na Antiga Roma eles eram condenados à morte. Na Europa Medieval os deficientes eram considerados ora como enviados divinos, ora eram condenados ao exílio, à fogueira, por serem tidos por “criaturas malignas”.

A palavra “norma”, como sustenta José Geraldo Silveira Bueno (1997), remonta a antiguidade, mas seu derivado normal apareceu na França, em 1759, sendo incorporada à linguagem popular a partir de duas instituições, a saber, a escolar e sanitária.

Se por um lado, a escola normal se constitui na instituição social em que se ensina a ensinar, em que se instituem os métodos pedagógicos e se procura formar os responsáveis pela transmissão de conhecimentos suficientes para a integração das novas gerações às exigências das novas relações sociais baseadas na industrialização, e o hospital vai se caracterizando não como o local de reclusão para que o doente desenganado aguarde a morte, mas, crescentemente, como a instituição privilegiada, com recursos humanos e equipamentos que possibilitem a recuperação da normalidade do doente. Surgem, por outro lado, instituições que têm como função básica o isolamento de uma parcela da população que, por características peculiares da sua anormalidade, não têm, em última instância, possibilidade de ser curada. (BUENO, 1997, p. 163)

A imagem do pestilento, do inválido, do cego errante, do louco perambulando ao longo de toda Idade Média desapareceria do espaço urbano, com o advento da Idade Moderna. Este associado à produção e reprodução do capital, ao crescimento e desenvolvimento, não poderia conviver com qualquer indivíduo que não denotasse vigor físico necessário ao mundo industrial.

O ritmo de produção passa a ser ditado pela máquina, já que a produção é em série, temos aí o especialismo, ou seja, a eficiência da tarefa ocorre na especialização de uma das partes da produção, onde encontramos as linhas de montagem.

Henry Ford, com a divisão do trabalho e a conseqüente produção em série nas linhas de montagem, nos traz a necessidade da força de trabalho, produção e eficiência em uma perspectiva fragmentada. É dessa atitude simplificadora, analítica, disjuntiva, reducionista, que resulta a compartimentação do saber, como vemos claramente na citação de Toffler (1980, p.62), referente a biografia de Henry Ford.

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T. em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia, Ford registrou que, destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam “homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos”; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas “comum”, a maioria do resto podia ser realizada por “mulheres ou crianças crescidas” e, continuava friamente, “verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.673 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos”. Em suma, “a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte”. Nunca foi apresentada uma prova mais vívida do quanto a superespecialização pode ser brutalizante.

2.2 Sociedades Primitivas e a Deficiência

Traçando, brevemente, a história da deficiência, encontramos referências pontuais no homem primitivo e com o auxílio da paleopatologia⁸, é possível buscar informações na Antigüidade, Idade Média e, inclusive, na História Moderna, até o começo do século XIX.

Em todos os períodos históricos é possível encontrar referências dos males “incapacitantes”, desde os primeiros dias do homem sobre a terra. Muitos deles eram fatais, pois os povos primitivos eram nômades, e suas referências de sobrevivência baseavam-se nas condições da natureza. Os deslocamentos eram constantes, de tal forma que cada integrante deveria contribuir com o grupo e garantir sua sobrevivência (BIANCHETTI e FREIRE, 1998).

Lidar com a terra, com a realidade existente e transformar a natureza segundo as necessidades humanas, temos aí o que podemos chamar de trabalho. A existência era garantida somente nessas condições. Portanto, possuir necessidades

⁸ Paleopatologia refere-se ao estudo do passado das doenças, humanas ou de outros seres vivos, através dos sinais encontrados em partes conservadas de seus corpos, ou em textos escritos, representações de arte, objetos de diferentes naturezas, ambientes, estruturas ocupadas pelo homem ou outros testemunhos arqueológicos e paleontológicos.

(<http://www.ccs.saude.gov.br/paleopatologia/paginas/o%20que%20e%20paleopatologia.htm>)

humanas diferenciadas, distintas daqueles que conseguiam extrair sua sobrevivência da natureza, significava o abandono. (ROSS, apud BIANCHETTI e FREIRE, 1998) Percebemos aí uma referência relevante de exclusão e marginalização. Os deficientes eram naturalmente abandonados, pois não apresentavam características de enquadramento social.

2.3 Grécia e sua Mitologia

Outras evidências que encontramos neste percurso são os mitos, criados pelas culturas para responder às suas angústias em relação ao mundo que as circunda. Segundo especialistas em mitologia, os deuses (figuras masculinas) do Amor e da Fortuna são apresentados como pessoas cegas. Mas, devemos enfatizar que ambos os deuses não são tratados com intolerância, antes com um profundo respeito, na medida em que evocam o sagrado. De tal modo, seria errôneo, acreditarmos que a cegueira neste caso leva à exclusão, como ocorre na nossa sociedade.

Os mitos, dentro de toda sua complexidade, revelam um mundo fascinante. Por exemplo, Hefáisto (deus da metalurgia do ferro, concebido pela deusa Hera para vingar-se de Zeus) mesmo apresentando uma deficiência (coxo) causada por Zeus, era reverenciado como o professor dos deuses, criador de Pandora e vestia os guerreiros gregos, latinos e troianos ao longo das guerras, narradas por Homero, no caso da Grécia e Virgílio na Eneida.

Os mitos escondem não apenas características imanentes a comportamentos individuais ou grupais, mas arquétipos compartilhados por toda a humanidade - modelos simbólicos do inconsciente coletivo que se revelam constantes por meio dos tempos, presentes nas mais variadas culturas, sonhos e personalidades de indivíduos do mundo inteiro.

Dentre as muitas figuras da mitologia grega, havia um gigante chamado Procusto, que convidava as pessoas para passar a noite em sua estalagem, numa cama de ferro. Nessa aparente hospitalidade, porém, se escondia um tenebroso

ardil: ele exigia que os visitantes coubessem, com perfeição, na cama. Se o tamanho do hóspede fosse menor que o leito, Procusto torturava-o, esticando-o até que tivesse (depois de morrer) o comprimento do leito; caso se tratasse de alguém muito alto, com dimensões superiores às do leito, reduzia-o ao tamanho da cama, decepando-lhe a cabeça ou as pernas que sobravam. A simbologia contida nesse mito revela a que extremos pode chegar a ideologia para tentar “dirigir”, “enquadrar” ou “ajustar” a vida das pessoas ou das sociedades a padrões, conceitos ou ideais pré-estabelecidos.

O que nos chama atenção é como, ao longo de toda a história, diversos leitos de Procusto foram construídos. Na realidade, procuram-se o ajustamento dos seres na sociedade. Quando o outro, o diferente, não se adapta, geralmente, são criadas inúmeras formas de segregação social. Vale ressaltar que a não adaptação é o resultado de como o espaço foi concebido e a sociedade foi constituída. O espaço jamais foi pensado como locus aglutinador de todos. Antes foi previamente construído para todos aqueles classificados como “normais”.

Para todos aqueles que o espaço se torna problemático são criadas instituições especiais. Na realidade, estas funcionam como instituições totais, dentro de uma terminologia criada por Erving Goffman. Todas com a mesma finalidade: a separação dos classificados em “normais” e “anormais”.

Dentro da Grécia antiga, destacamos a referência espartana, onde encontramos a valorização da ginástica, da dança, da estética e da perfeição do corpo. Dedicavam-se de maneira predominante à guerra e todas as boas condições físicas lhes eram exigidas. Com o culto à perfeição, as crianças que nascessem com qualquer manifestação que atentasse aos padrões estabelecidos eram eliminadas. Elas não se encaixavam no leito de Procusto dos espartanos.

Uma outra referência relevante, a ateniense, indicava a preferência pela agitação da vida da polis, pela filosofia e retórica. Desta maneira a contemplação molda a concepção de corpo e de sociedade. Para os gregos “viver é contemplar”. Sendo assim há a valorização e a supremacia do trabalho intelectual e a divisão do homo sapiens e homo faber são postas e ideologicamente justificadas.

Os homens que apresentavam tais características constituíam o mundo humano, contudo os que não apresentavam as especificidades da “norma” não se educavam, não dispunham de condições para produzir sua existência e mesmo o trabalho contemplativo - o ócio - era reservado somente aos proprietários, considerados homens livres, cidadãos da polis. (ROSS, apud BIANCHETTI e FREIRE, 1998)

A concepção de homem que permeia essas civilizações nos apresenta de maneira clara a separação que caracteriza as diferenças entre homens livres e escravos, entre os que obedecem e os que governam, caracterizando a dicotomia corpo e mente.

Desde a Grécia Antiga, o corpo passa a ser visto dentro de uma anatomia política. Corpo forte, robusto e viril passam a serem sinônimos de uma sociedade plenamente organizada. Os doentes e os debilitados denotam a fraqueza, as impurezas, a ruína, as calamidades e a guerra.

São seres como os apontados acima que remontam ao mito do bode expiatório de uma sociedade excludente, que a todo momento elege como defendemos nesta tese, alguns indivíduos, vistos como capazes de aglutinar todo o mal existente no país. A cada ano, observamos personagens que aparecem para serem linchados socialmente, numa maneira da própria sociedade purgar suas mazelas intestinais.

René Girard (1990) em um estudo lapidar sobre a questão da violência e do sagrado remonta ao mito de Édipo⁹, aquele que tinha os pés inchados, para explicar como o personagem grego traduziu de fato o mito do bode expiatório. Vítima de uma grande violência impetrada por seu pai, Laio, foi abandonado à sua própria sorte. Édipo foi aquele que semeou toda a peste em Tebas: matou o pai e casou-se com a própria mãe. Desta maneira, teria que ser linchado socialmente, numa demonstração

⁹ Segundo Girard, o verdadeiro objeto de *anátema* não é Édipo - ele não passa de um tema entre outros - mas a própria unanimidade, que para manter sua eficácia deve permanecer protegida de qualquer contato, de qualquer olhar, de qualquer manipulação possível. Este *anátema* perpetua-se até os dias de hoje, sob a forma do esquecimento, da indiferença que a violência coletiva inspira, de sua suposta insignificância, exatamente ali onde é percebida.

de que purgaria todos os males infligidos pelos tebanos.¹⁰ Para o autor, em determinados momentos, tais casos levam à violência coletiva, fruto de um cabedal de ódio e desconfianças acumulados nos homens.

O mecanismo da violência coletiva pode ser descrito como um círculo vicioso; uma vez que a comunidade aí penetra, é impossível sair. Este círculo pode ser definido em termos de vingança e represálias ou suscitar várias descrições psicológicas. Enquanto hover, no seio da comunidade, um capital de ódio e de desconfiança acumulados, os homens continuarão a se servir dele, fazendo-o frutificar. Cada um se prepara contra a provável agressão do vizinho, e interpreta seus preparativos como a confirmação de suas tendências agressivas. (GIRARD, 1990, p. 106-7)

Para Mary Douglas (1970), o impuro é aquele que não está em seu lugar. Portanto, não pode ser incluído caso se queira manter a ordem.

Para concluir diremos que se o impuro é o que não está no seu lugar, devemos abordá-lo pelo prisma da ordem. O impuro, o poluente, é aquilo que não pode ser incluído se se quiser manter esta ou aquela ordem. Só reconhecendo este enunciado poderemos começar a compreender o que é a poluição. Esta hipótese não nos obriga a distinguir com clareza entre o profano e o sagrado. O mesmo princípio é válido de parte a parte. Enfim, não nos obriga a diferenciar o homem primitivo do homem moderno: um e outro encontram-se submetidos às mesmas regras. Mas nas culturas primitivas, a regra de esquematização (patterning) funciona com um maior rigor e é também mais totalizante do que nas sociedades modernas; nestas, ela aplica-se a domínios separados da existência. (ibid., p.55)

O exílio em Tebas, mediante colocações de Girard (1990), significou a partida daquele que, após purgar toda a violência da polis, propiciou a salvação da cidade. Por outro lado, levou para Colona a purificação, fazendo com que, posteriormente, as duas cidades reivindicassem seu corpo.

¹⁰ Ver A crise sacrificial e Édipo e a vítima expiatória em GIRARD (1990).

2.4 O homem medieval e a deficiência

Na Idade Média, as concepções sobre o conhecimento se dão mediante os pressupostos da religião. As tentativas de racionalização avançam até o limite onde não questionam as verdades reveladas. Para o homem medieval, o conhecimento é iluminação, graça de Deus. Sendo assim, as pessoas com deficiência eram vistas, nesta época, como possuidoras de alguma força do bem ou do mal, significando que certas deficiências eram consideradas possessões demoníacas e outras divinas.

Desta forma, constatamos que as concepções que permeavam e orientavam a Idade Antiga são assumidas na Idade Média com a roupagem da teologia. O paradoxo nesta época era caracterizado como corpo e alma.

A produção da existência consistia nas atividades agrícolas. Os homens educam-se na realização do próprio trabalho. Em contrapartida, a educação dos nobres, forma de ocupação do ócio, permanece secundária, apesar das escolas paroquiais, monacais e catedralícias. Quanto às pessoas consideradas deficientes eram marginalizadas pelo processo produtivo e pela autoridade das forças sobrenaturais que regiam as sociedades da época. (ROSS, apud BIANCHETTI e FREIRE, 1998)

De outra maneira, os indivíduos diferentes traziam consigo a marca do pecado, pois os pressupostos da moral cristã permeavam essas práticas. Esses indivíduos eram abandonados ou eliminados, pois tais atitudes eram coerentes com os ideais de perfeição desse período da história.

Das duas partes dicotomizadas, a alma é a parte digna, é a que merece atenção e cuidado. O corpo mereceu alguma consideração quando foi elevado à condição de “templo da alma”. No mais das vezes, foi “agraciado” com o desprezo, a autoflagelação e principalmente, a fogueira da inquisição como forma de purificação dos pecados do corpo/carne. A rígida divisão corpo/alma gerava uma dubiedade terrível, difícil de ser superada. Por um lado, o corpo era visto como templo de Deus/alma, mas por outro era tachado de “oficina do diabo”. (BIANCHETTI e FREIRE, 1998, p. 30)

A partir das modificações advindas da doutrina cristã, as atitudes de abandono são substituídas por sentimentos de misericórdia e caridade. Os sujeitos com deficiência passam a ter direitos de sobrevivência. São acolhidos em conventos e igrejas e interpretados como indivíduos que estão sob a proteção especial de Deus. Traziam implícita a concepção de ajuda aos necessitados, derivada do ideal cristão. (BIANCHETTI e FREIRE, 1998, p. 33).

2.5 Idade Moderna e a Deficiência

Neste período encontramos uma revolução na história da ciência. O desenvolvimento das ciências garante ao homem o domínio sobre a natureza e a perspectiva de estender esse novo padrão de racionalidade aos âmbitos físico, social, político e moral.

As questões da certeza e seus métodos de justificação e da necessidade de legitimar as evidências só se colocam a partir dos modernos: eles são desconfiados em relação ao conhecimento e querem um conhecimento fundado. Consideram insuficiente a evidência da razão e buscam a evidência da experiência ou o princípio empírico. (VASCONCELLOS, 2002, p. 60).

Gradativamente a produção voltada para o mercado impulsionou as navegações, abrindo um período de expansão e crescimento. Como marco histórico, temos o Renascimento que insere o homem como sujeito da história; o teocentrismo dá lugar ao antropocentrismo, homens e mulheres vivem e constroem sua história.

Nesta época, destacamos Francis Bacon (1561-1626), com o experimentalismo e raciocínio indutivo, ressaltando a importância do conhecimento científico para conhecer e dominar a natureza; Galileu Galilei (1564-1642) com a criação da física não contemplativa e a invenção de um telescópio com significativo poder de aumento; René Descartes (1596- 1650) com a assunção de uma posição dualista, dividiu o mundo em espiritual e material; Isaac Newton (1642-1727) com a visão mecanicista, refere-se ao mundo como uma máquina. Constatamos neste período a raiz da disjunção entre filosofia e ciência, cultura humanística e científica.

A partir de tais referências, observamos que a ciência moderna, até então se constituindo em torno da matemática, passa a se organizar em torno das ciências da natureza: a física empírica torna-se o modelo de ciência, o paradigma. (VASCONCELLOS, 2002, p. 63)

Neste contexto, constatamos uma separação entre as ciências da natureza e as ciências do homem, firmando-se a idéia de que o homem não faz parte da natureza.

Desta maneira, percebemos uma visão fragmentada do homem. A deficiência, assim, é vista como disfunção de alguma parte do corpo humano, como visto no relato referente à Educação de um selvagem - as experiências pedagógicas de Jean Itard (BANKS-LEITE e SOUZA, 2001, p.65).

Por conseguinte, pouco mais tarde, Itard se detém, mais cuidadosamente nos sentidos da visão e audição, colocando em prática, de forma clara, a idéia de Condillac¹¹ relativa à importância de se deixar substituir uma sensação de cada vez; preocupando-se com a educação de cada órgão separadamente, ele acredita que a sensação, teria a vivacidade necessária para se tornar atenção

No século XV, os médicos iniciam uma reformulação na noção de sobrenaturalidade atribuída às manifestações da deficiência. Assim sendo, o “louco” e o “idiota” não são mais considerados como vítimas de forças cósmicas e sim como pessoas doentes, dignas de tratamento.

Tal postura organicista (constituição do corpo humano) diante da deficiência é consolidada em Londres, durante o século XVIII, com a publicação em 1664 do “Cerebri Anatome”, de Thomas Willis (1625/1675). Sua obra propõe-se a entender a idiotia e outras deficiências como produto de estruturas ou eventos neurais, por meio de descrições anatômicas e conceitos fisiológicos (lesões ou disfunções do sistema nervoso central). (SILVA, 1987)

¹¹O sensualismo de Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), segundo Lourenço Filho, seria uma teoria mecanicista pela qual a vida mental funciona a partir das sensações, da percepção, e depende, *in totum*, das operações dos sentidos (LOURENÇO FILHO, apud JANUZZI, 2004)

Data deste período a criação de diversas casas de internamento. Segundo Foucault (1978), durante o século XVII, mais de um habitante em cada cem da cidade de Paris viu-se fechado nelas, por alguns meses.

O ano de 1656 marca a criação do Hospital Geral. Neste serão internadas pessoas de todos os sexos, lugares e idades, de qualquer qualidade de nascimento, e seja qual for a sua condição, válidos ou inválidos, doentes ou convalescentes, curáveis, ou incuráveis (FOUCAULT, 1978, p. 49).

As casas de internação, assim como o Hospital Geral tinham como função retirar do espaço urbano todos os pobres: doentes, ou não. O princípio da reclusão, do internamento, dentro deste contexto, postulava claramente a necessidade de salvaguardar as cidades apenas para aqueles concebidos como “normais” e válidos para o processo produtivo. Nestes espaços reinavam a ociosidade e a promiscuidade sem a menor preocupação em um projeto educativo válido, sobretudo para os deficientes. Neste ambiente, de acordo com Foucault (ibid.), serão encontrados, durante o século XIX, por Pinel, os homens e as mulheres classificados “loucos”.

Ao longo do século XVIII, inúmeros discursos emergem em busca de uma sociedade saudável e pura. O corpo, nesta dimensão, deveria ser submetido a um controle cada vez mais eficaz. Para tanto, a associação entre médicos e família tornou-se um dos pilares para este projeto de higienização da sociedade.

Para George Balandier (1997), a metáfora corporal traduz a lógica do ser vivo em lógica social. Seguindo seu raciocínio, a sociedade passa a ser concebida por meio de um grupo mantenedor do poder político, como corpo orgânico, cujos tecidos, órgãos e membros funcionam como um todo ordenado. O descompasso de um ou vários órgãos levaria ao caos social. Torna-se necessário diagnosticar as partes infectas irradiadoras de moléstias. A doença assume no interior do discurso político, afirma Susan Sontag (1998, p.88), uma norma de repressão, concebida não como castigo, mas como manifestação do mal, de algo que tem que ser punido.

O discurso moralizador ganhou destaque com a publicação de diversos livros e periódicos produzidos por médicos na França. Nestes, verificamos uma verdadeira cruzada contra a masturbação que passa a ser concebida como produtora de todas

as doenças. Por exemplo, a encefalite e a inflamação nas meninges; causa da doença óssea; todas as doenças cardíacas; a tuberculose, entre tantas outras. O alienista, como sustenta Foucault (2002), encontrou na masturbação a grande causadora da loucura.

De acordo com Jacques Donzelot (1986, p.22), houve, a partir das últimas décadas do século XVII, *um estreitamento dos laços entre as famílias burguesas e a medicina*, com uma série de livros sobre a criação, a educação e a medicação das crianças.

O autor fala da relação privilegiada entre o médico e a mãe cuja ligação orgânica irá repercutir profundamente na vida familiar em vários aspectos, como o fechamento da família e a utilização do médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa e o hábito do internato.

A importância dessa aliança mãe-médico parece, a partir do final do século XVIII, ser capaz de abalar a autoridade paterna. Tal aliança foi proveitosa para as duas partes. O médico, graças à mãe, derrota a hegemonia tenaz da medicina popular das comadres e, em compensação, concede à mulher burguesa, através da importância maior das funções maternas, um novo poder na esfera doméstica (DONZELOT, 1986), bem como o surgimento da família medicalizada.

No momento mesmo em que se encerra a família celular num espaço afetivo denso, investe-se essa família em nome da doença, em nome da racionalidade que a liga a uma tecnologia, a um poder e um saber médicos externos. A nova família, a família substancial, a família afetiva e sexual, é ao mesmo tempo uma família medicalizada. (FOUCAULT, 2002, p. 317)

Nessa dimensão, como aponta o autor, o indivíduo a ser corrigido apareceu, nesse contexto de referência, dentro de um jogo carregado por tensões e conflitos que marcará o relacionamento familiar com uma vasta rede de instituições que lhe são vizinhas ou que apóiam, como, por exemplo, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia etc. (FOUCAULT, 2002, p. 72)

Se a aproximação médico-família burguesa se deu por meio de uma propaganda, contando com a divulgação de obras especializadas, os canais utilizados para o tratamento das famílias populares - cujo analfabetismo, como atesta Donzelot (1986), era enorme até o final do século XIX - ocorreu por meio de outros filtros dos quais se destaca a repressão aos costumes, contando para tanto com a repressão policial, o restabelecimento do casamento nas classes populares através do aparecimento de inúmeras associações filantrópicas e religiosas.

A partir de então uma série de leis ¹² serão formuladas com o objetivo de coibir os abusos das camadas populares, beneficiando as ações filantrópicas e caritativas, visando com isto extirpar a ociosidade, a vagabundagem e a promiscuidade, fatores que, se acreditava, contribuía para a péssima formação das crianças. Esse tipo de normalização permitiu o estabelecimento de uma suspensão do poder patriarcal nas camadas pobres da sociedade, determinando o estabelecimento de um “processo de tutelarização”, tendo como consequência, já no final do século XIX, *a interconexão de diversas modalidades de poderes que incluíam a assistência pública, a justiça de menores, a medicina e a psiquiatria*. (DONZELOT, 1986, p. 89)

Imperioso destacar que os muitos institutos voltados para a educação especial na Europa, a partir do século XVII, tinham como objetivo atender as crianças com deficiências oriundas dos estratos sociais superiores da sociedade. Desta forma, para este contingente populacional não separado do seu meio social. Diferentemente ocorreu com os estratos mais baixos da sociedade, num primeiro momento. Para estes, o Hospital Geral era a única instituição existente.

¹² Segundo Donzelot (1986, p. 80): “é para satisfazer esses grupos, que as leis de 1889, 1898 e 1912 irão organizar progressivamente uma transferência de soberania da família “moralmente insuficiente” para o corpo dos notáveis filantropos, magistrados e médicos especializados na infância”. A lei de 1889 decide que se poderá decretar a perda dos direitos de “pais e mães que, por sua embriaguez habitual, maus procedimentos notórios e escandalosos, maus tratos, comprometam tanto a segurança como a saúde e a moralidade de seus filhos.

2.6 Contemporaneidade e o conceito de Deficiência

Com as renovações científicas, ocorridas ao longo do século XIX, apareceram as descobertas sobre as falhas congênitas, os defeitos metabólicos etc. Na Psicologia, apesar de uma recente ciência, surgiram possibilidades quanto aos estudos sobre a inteligência, por meio da aplicação de testes, graças aos estudos iniciais de Binet¹³, na França.

Não obstante, o desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido ao longo da Idade Contemporânea é, exatamente nesse período, marcado pelas idéias advindas do positivismo, evolucionismo, etapismo, seleção natural das espécies, os estudos de Darwin, nos quais aparecem os princípios de eugenia e regeneração das raças. Devemos lembrar que a ciência determinaria os grupos, concedidos como pertencentes à raça pura. A colonização dos continentes africanos e asiáticos é exemplo emblemático de como a ciência justificaria o chamado fardo do homem branco, dando-lhes o direito de dominar, explorar e exterminar grupos inteiros, concebidos como nocivos à humanidade.

Nesta mesma esteira, podemos apontar questões étnicas presentes durante a primeira Guerra Mundial (1914-1918), cujos desdobramentos determinaram a eclosão da segunda Guerra Mundial (1939–1945). Nesta, o discurso científico referendou as políticas totalitárias, levando populações ao extermínio. O discurso da intolerância determinou a advento do nazi-fascismo. Seis milhões de judeus, concebidos pelos nazistas como pertencentes à raça inferior, foram mortos.

Ao longo do período, as técnicas, as descobertas científicas, para além de solucionarem os problemas humanos revestiram-se em armas de poder. Desta forma, o corpo passou a ser visto enquanto unidade de intervenção. Apenas, os corpos perfeitos poderiam habitar o planeta. Em busca da perfeição, os corpos

¹³Alfred Binet (1857-1911): psicólogo francês incumbido pelo governo francês a construir uma escala de inteligência desenvolvendo o primeiro teste da inteligência. Este teste foi traduzido para o inglês por H. H. Goddard, e modificado por Lewis Terman, para apurar a "medida de inteligência" de cada pessoa. Denominado Q.I.(quociente intelectual) o teste é utilizado para diagnosticar o grau de inteligência de pessoas infra-dotadas, normais e super-dotadas.

completamente debilitados, ao poucos, seriam extintos. Àqueles que apresentavam pequenas lesões, a ciência prometia a completa reabilitação.

O homem da razão, da modernidade, partindo desta lógica, postar-se-ia como a criatura mais perfeita dentre todos os seres, afastando de seu *modus operandis* tudo o que não se coadunasse com idéias de prosperidade e cientificidade.

A lei do movimento procurava expor um mundo coeso e passivo, tudo em nome de uma matemática orgânica, jogando para fora da arena social, econômica e política todos aqueles que não se encontravam dentro da esfera de poder e saber constituídos. Homens pobres, os questionadores, os rebeldes, os hostis, as mulheres, os deficientes e toda uma categoria, independente do gênero, da etnia e das convicções, apareceriam como o outro, figuras a serem excluídas. A antítese do homem da modernidade seria o vadio, o desordeiro, o doente, o detento e o anormal.

Numa sociedade marcada por perigos da desintegração de todos os espaços, a criação de seres impuros ganha a força da legitimação da ordem dominante. Para Jean Baudrillard (1992, p.51-2), o excesso de positividade acabou resultando num universo de incerteza de uma espécie de leucemia que tomou conta da nossa sociedade. Ocorre a pulverização dos seres e o aparecimento da imagem do outro enquanto portador do mal, funcionando como elemento fundamental para a manutenção de uma ordem social.

A proliferação de institutos especializados era apenas mais um passo na grande era da ciência. O diferente ou se adaptava às novas normas, ou seria segregado em diversos locais. Para uma sociedade perfeita, tornava-se incômodo e sem a menor possibilidade de resistência.

Estas estranhas criaturas, indesejadas e malquistas por todos os seres que compõem a sociedade, se tornam perversamente objetos de inúmeros saberes (medicina, jurisprudência, ciências sociais e naturais), e encontram equivalência, numa tipologia cunhada por Foucault (2002), como os anormais, ou, como se refere, são os monstros banalizados pelo cotidiano.

2.7 O olhar reducionista do positivismo em relação ao conhecimento humano

Vimos neste percurso ao final da Idade Moderna, que a ciência se constitui por meio da matemática. Desta forma, a física empírica torna-se o modelo de ciência. Temos aqui um marco relevante à dissociação entre as ciências da natureza e as ciências do homem, ou seja, o homem não faz parte da natureza.

Nesta esteira, torna-se importante discutirmos o papel de Augusto Comte (1798-1857) precursor da escola filosófica conhecida como positivismo, que hierarquizou as ciências segundo critério de generalidades decrescentes e rigor crescente. Encontramos fundamentos dessas idéias na lei dos três estágios, construída por Comte em suas reflexões acerca do pensamento humano.

A lei dos três estágios estabelece que o pensamento humano se constitua em três fases. A primeira é a Teológica na qual os fenômenos são explicados pelos seres míticos; a segunda é a metafísica, explicando os fenômenos a partir de abstrações racionais e a terceira é a positiva, que busca conhecer a explicação da natureza por meio da experiência e observação. Entretanto, essas leis não podem ultrapassar a dedução matemática. O objetivo de conhecer as leis é poder fazer previsões.

O positivismo reintroduz a desconfiança quanto a fundar o conhecimento no homem. Funda o conhecimento na coisa e o sujeito deve anular-se para que apareça a coisa em si. Aqui se configura a exigência da objetividade. O sujeito, o cientista, faz tabula rasa de seus juízos e valores, para deixar as coisas falarem. Deve atuar como uma câmara fotográfica, que dá a cópia fiel da coisa. (VASCONCELLOS, 2002, p. 64)

Analisando as palavras de Vasconcellos, percebemos claramente os aspectos epistemológicos do positivismo. A categoria sujeito está ausente, a afetividade e a motivação, aspectos fundamentais nos processos de aprendizagem, são ignoradas sem reconhecer o caráter sócio-histórico do conhecimento, o que sabemos ser

essencial para o desenvolvimento da cultura, da qual é inseparável. Nega-se, portanto, a dimensão construtiva e criativa dos processos de aprendizagem.

Desta forma, ao deixar de reconhecer o significado do sujeito no processo de construção do conhecimento, o positivismo prescinde tanto do sujeito observador quando do sujeito investigado, já que os processos que ocorrem neles são considerados irrelevantes. As motivações, os interesses dos sujeitos implicados nos processos não têm relevância, o que é um grande erro, pois sabemos de sua importância para o aspecto qualitativo da informação produzida.

Isto também nos leva a perceber que, no positivismo, nega-se a realidade, pois sujeito e meio são desconsiderados. A realidade é vista de forma estática, regular e ordenada, deixando de lado a dinamicidade dos processos e das relações na produção de novas formas de realidade.

Neste pensamento, temos como pressupostos epistemológicos três princípios. O primeiro princípio é a **estabilidade**, através do qual, separando o mundo em partes, encontramos os elementos simples. Desta forma, analisar as partes significa compreender melhor o todo. O segundo é o da **objetividade**, que nos revela a crença na possibilidade de conhecer o mundo objetivo, ou seja, tal como ele é na realidade. E por último, o da **simplicidade** que é desvelada na separação do mundo complexo em partes, tornando-o mais fácil de ser compreendido.

Em meio a esse contexto, é necessário considerar as descobertas científicas, principalmente das ciências naturais. A psicologia e a sociologia vão emergir como ciências e influenciadas por Comte, que contribui para a presença de uma concepção evolucionista nas ciências humanas.

A idéia de que a organização do mundo humano está sujeita a uma evolução natural progressiva é aceita, e, portanto, as relações entre os homens e o próprio homem - como fenômeno a ser estudado -, devem ser observados, descritos e categorizados.

Nesse momento, vemos concomitantemente a valorização de fatores biológicos na explicação do desenvolvimento humano e social e a existência de um

conceito idealizado de natureza humana. Por esse enfoque, o desenvolvimento humano é entendido como um “desabrochar” de dons já trazidos em sua essência.

Com base nos princípios da ciência moderna, passa-se a procurar uma relação direta entre lesões anatômicas e sintomatologia clínica (ORNELLAS, 1997). Comte (apud CANGUILHEM, 1982, p.28) comenta este aspecto, dizendo que jamais se concebeu de maneira tão direta e satisfatória a relação fundamental entre a patologia e a fisiologia.

As teses sobre evolução natural vão ganhando espaço nas ciências que se propõem a explicar o desenvolvimento humano. Segundo Abbagnano (1984), o conceito de evolução forneceu um esquema geral de concepção do mundo, sendo que diferentes correntes filosóficas recorreram implícita ou explicitamente a esse esquema.

No contexto da sociedade brasileira, a crença no “progresso natural” da sociedade está presente em vários discursos, como também no pensamento positivista, sobretudo no pensamento desenvolvido por Comte na França, que segundo Cambaúva (1988), deixa suas contribuições na constituição das bases epistemológicas da Educação Especial.

O entendimento destes processos contribui para que possamos compreender de fato as influências e repercussões desses pressupostos nas práticas sociais. Desta forma, analisar a história da pessoa com deficiência, dentro desse contexto, nos traz informações relevantes para que possamos compreender os conceitos que foram construídos historicamente.

Assim, a compreensão da complexidade do sujeito deficiente foi permeada pelos processos de especialização das disciplinas, criando desdobramentos importantes na atualidade com os serviços multiprofissionais, de tal maneira que se estabeleceram guetos de saberes que “repartiram” o deficiente na tentativa de melhor compreendê-lo.

Em nome de uma realidade ordenada, regular e estática, tudo que se apresenta de maneira diferente, mutante, contraditória, ambivalente e irregular é

excluído do processo de construção do conhecimento, assim como tudo aquilo que não é observável.

Percebemos nestes contextos históricos a marca da ciência, com propósitos específicos de preservação do rigor e precisão do conhecimento científico. Como desdobramento destes períodos, temos a fragmentação do saber e a constituição do paradigma da ciência tradicional.

O rompimento científico com a crença de que o conhecimento racional se fazia dominante por ser um saber acabado, capaz de explicações adequadas para qualquer acontecimento, era advindo da própria dialética do universo. Um universo, incapaz de ter seus fenômenos explicados de maneira simples, reducionista, por um único saber, já que essa explicação exigia perspectivas objetivas e subjetivas ou teóricas e empíricas, porém ambas dentro de um mesmo fenômeno, situação que caracteriza a “complexidade”. (MORIN, 1996)

Desta forma, segundo Morin (ibid.), o reconhecimento das limitações impostas pela Ciência Moderna significava romper com o paradigma predominante da “racionalidade”, mas também com aquele ao qual crescemos condicionados, ou seja, para se compreender algo, é preciso reduzi-lo, separá-lo do todo e esconder o que não se consegue explicar.

O rompimento com o paradigma predominante na ciência e a evolução para um pensamento pós-moderno foram necessários para demonstrar como a ciência concebia o homem, destituindo-o de sua característica multidimensional.

Nos aspectos teóricos, podemos perceber a revolução quântica, ocorrida dentro da Física, a qual substituiu o determinismo de Newton pela incerteza, quando demonstrou duas concepções ambíguas de partícula (BERNDT, 2004). No pólo empírico, os objetos e as coisas, antes aceitos de maneira isolada no mundo, mantinham relações entre suas partes, garantindo a idéia de complementaridade, defendida por Pascal há três séculos. Ele dizia que todas as coisas estavam interligadas entre si por um laço que conecta umas às outras, inclusive, as mais distantes (apud MORIN, 1996).

A ciência humana sustentou o reducionismo do paradigma vigente ao retirar do homem sua natureza multidimensional (biológica, cultural e social) e reduzi-lo a um sistema fechado, determinístico e previsível, diante da incapacidade de explicá-lo. Desta forma, ao concebê-lo como máquina, não precisaria esclarecer desordens e incertezas decorrentes de sua organização como sistema autônomo, individual, mas também dependente de um coletivo.

A idéia de complexidade dos fenômenos humanos, para Morin (1996), é um sistema cuja organização interna se dá no nível biológico. Mas esse homem é um ser social, que ao interagir com seus pares, contribui para a construção de outros sistemas complexos.

Neste sentido, podemos compreender esta idéia por meio do princípio do “holograma”, para o qual o todo está contido nas partes, bem como as partes estão contidas no todo. Porém cada qual com propriedades e qualidades próprias que o caracterizam como um sistema individual e autônomo, ao mesmo tempo coletivo, cujas partes mantêm uma relação de dependência entre si (MORIN, 1996).

Morin (ibid.) conclui sua idéia de um todo complementar, de relação e dependência, entre sistemas individuais e coletivos, reportando-se à subjetividade humana. Ele afirma que, quando uma pessoa se manifesta, ela fala por si e assim se manifesta como sujeito individual, mas ao considerar, em sua subjetividade, as relações que estabelece com seus pares, com ela, fala uma parte do coletivo (nós). Com isso, Morin (1996) demonstra que não dá para pensar no homem isolado do mundo, dada sua natureza interacional e social, mas sim compreender o homem como sistema aberto, em constante interação com o meio no qual está inserido.

No âmbito político, a quebra paradigmática da ciência foi possível quando ficou explícito o uso das descobertas científicas para fins políticos. Como exemplo, temos as bombas atômicas lançadas em Hiroxima e Nagasaki, durante a Segunda Guerra Mundial (MORIN, 1996) que demonstrou o paradoxo do bem/mal, da ciência para a humanidade. Ao resolver problemas políticos, a ciência criava desordens econômicas, sociais, que fugiam ao seu controle.

A descoberta dessas novas tecnologias faz reforçar a crença que o conhecimento científico poderia resolver todos os tipos de problemas, inclusive os problemas humanos. Desta forma, o homem passa a ser visto encerrado em si mesmo, isolado de um contexto, e por isso poderia é tratado como uma “máquina artificial”, capaz de dar respostas precisas a qualquer forma de intervenção.

Neste cenário científico, a deficiência foi tratada sob a forma racionalizada de sistema fechado - “programa”. A concepção de deficiência formulada pelas Ciências Biomédicas reduziu o homem a um corpo doente, desviante do padrão de normalidade, anatômico e funcional. Ao assumir que, com o conhecimento que a sustentava, poderia cuidar da forma e da função do corpo com técnicas específicas, fazia com que o corpo retornasse ao seu estado natural, por meio de programas. Enfim, ao reduzir a deficiência ao universo do corpo doente e ao admitir que se conhecesse esse corpo em todas as suas dimensões, o conhecimento para tratá-lo se tornou tecnicamente universal. (BERNDT, 2004).

De outra maneira, a Medicina concebeu o homem como seu objeto de estudo, de forma isolada, constatando que as condições em seu entorno não interferiam na origem da sua deficiência, nem na forma como a vivencia, tampouco nas decorrências de sua vida cotidiana.

Assim, a Ciência Moderna, diante da complexidade dos fenômenos humanos, como a deficiência, prefere analisar miudamente, fora de seu contexto; a complexidade, diante da incapacidade de conseguir dar conta do todo, reflete de maneira estratégica, cogitando as desordens, incertezas, emergências que surgem no fluxo em que o fenômeno da deficiência se articula com os aspectos sociais e culturais. Segundo Morin (1996, p.284):

[...] a estratégia para lidar com a complexidade é a arte de pensar a incerteza”, rompendo com a idéia de finitude assumida pelos programas que pensam nos problemas humanos como encerrados no tempo. Então ao contrário dos programas, que por serem fechados encerram-se em si mesmos, a estratégia possibilita abrir espaços para os acontecimentos e incertezas que advêm do curso natural em que os fenômenos acontecem, ela está sempre aberta e passível de complementariedade. [...] é possível quando

se substitui a proposta de “programas” por “modelos” que tratam os fenômenos humanos como estáticos pela idéia de processos construídos.

Por todas essas rupturas paradigmáticas, a esperança em um novo pensamento de ciência, denominado Eco-sistêmico por Moraes (2004) ou emergente por Vasconcellos (2004), nos faz acreditar na possibilidade de uma Ciência Pós-moderna (MORIN, 1996), que diante das incertezas, desordens e dificuldades, características como a deficiência possam ser compreendidas mediante a complexidade humana, ao invés de simplificar o homem num determinismo mecanicista e materialista como vinha acontecendo no universo cartesiano e newtoniano.

No Brasil, esse modo de conceber a evolução social tem grande aceitabilidade e, a partir do início do século XX, deixa, de modo mais evidente, suas contribuições nos rumos da educação brasileira, trazendo implicações na forma como entender/promover a educação especial.

Em primeiro lugar, podemos identificar a predominância da visão liberal de organização social na estrutura de serviços da Educação Especial, ao encontrarmos, no país, um grande poder do setor privado nas decisões sobre as políticas de atendimento. A força deste setor aparece também na divisão dos serviços, ficando a cargo da administração privada grande parte dos atendimentos especializados.

As instituições especializadas propõem-se a oferecer seus serviços à população mais comprometida, enquanto o setor público tem se ocupado com serviços ligados à rede regular de ensino (classes especiais, sala de recursos etc.), geralmente destinados a uma clientela com comprometimentos mais leves.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao discurso que dá sustentação à organização desses serviços. A incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas deixa marcas nas explicações sobre a deficiência mental e na concepção de atendimento a essa população. Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial como a formação das primeiras classes especiais públicas vão surgir pautadas na

necessidade científica da separação dos alunos "normais" e "anormais" e na pretensão de organização de classes homogêneas.

Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial, como a formação das primeiras classes especiais¹⁴, ocorrem na atmosfera de valorização do discurso científico e de exaltação ao conhecimento biológico/evolucionista. Isso sugeriu um modelo médico de deficiência, cuja solução só poderia ser advinda desta ciência, que tinha a capacidade de explicar as dimensões corporais, a forma e a função. Nesse contexto, pautado na crença do liberalismo de mérito individual, o sucesso ou o fracasso escolar são explicados como decorrentes do desenvolvimento das "habilidades naturais" do aluno.

Por outro lado, devemos ressaltar o peso da crítica funcionalista para a condução das políticas públicas no Brasil, a partir de década de 50 do século XX. A crítica funcionalista imputava ao indivíduo as responsabilidades sobre a sua não inserção na sociedade. Afirmavam que o processo de urbanização, em curso desde a década de 1950, expulsou um enorme contingente de população do campo para a cidade (êxodo rural). Estes, na cidade, como não possuíam qualificação, acabaram se estabelecendo na periferia, fazendo com que proliferassem as favelas e os cortiços.

A valorização do mérito individual contribui, ademais, para a difusão da idéia de responsabilidade direta das pessoas sobre o "sucesso" ou o "fracasso" na formação familiar. Assim, a visão da própria deficiência como um problema individual/familiar – de não-adaptação/não-adequação do deficiente à sociedade e de seu atendimento como filantrópico-caritativo – vem prevalecendo em nosso meio.

Desta maneira, a incapacidade reside exclusivamente no indivíduo, e como este é reduzido a natureza de suas dificuldades física/psíquica, passa a ser tratado por um médico para que retorne à sua condição de normalidade e satisfaça ao padrão corporal idealizado, assegurando sua aceitação social.

¹⁴ Há registros de atendimento a alunos com deficiência mental em ensino regular, juntamente com pessoas com deficiências físicas e visuais, em 1887, na Escola México, no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1985).

O surgimento da vida urbana possibilita ao indivíduo viver de forma mais autônoma e livre. A reivindicação de direitos que contemplem essa individualização corporifica-se de forma cruel, por meio dos processos de institucionalização dos sujeitos com deficiência. A segregação é a resposta passível da racionalidade, é o reconhecimento da falibilidade dos dogmas religiosos. (ROSS, apud BIANCHETTI e FREIRE, 1998, p.59)

O século XX foi fortalecido pelos processos de institucionalização, que se caracterizam pela inserção da pessoa com deficiência em instituições, asilos, casas de misericórdia, escolas especiais, hospitais, longe de sua família e segregado do convívio em sociedade (AKASHI e DAKUZAKU, 2001). Vale ressaltar que a crítica que se faz a esse modelo não proporciona e nem prepara a pessoa com deficiência para o convívio fora da instituição, criando uma espécie de redoma segregatória. Desta forma, ao sair da instituição, o sofrimento é enorme, pois as necessidades até então “supridas” no contexto social não são atendidas.

No Brasil, como declara Bueno (1997, p.170), as primeiras instituições, de cunho predominantemente segregacionistas, de educação especial surgem durante o século XIX por iniciativa do governo do Império e, tal como as suas congêneres européias, destinavam-se aos deficientes visuais e auditivos.

Para o autor, o aparecimento de poucas instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, baseadas no internato, criou uma identidade social pautada em três dimensões. As primeiras classes especiais em Escolas Regulares só surgiram no início da década de 1930.

Em primeiro lugar, a separação do meio social determinou uma concepção segregacionista “de atendimento da pessoa deficiente”, criando no imaginário social, bem como nos próprios internos, a idéia segundo a qual apenas nestes locais podem viver com seus iguais, sem serem molestados por todos aqueles que não os compreendem.

Quando este é o único caminho apresentado, como foi no Brasil até a década de 30 do século XX, cria-se uma cultura sobre a qual inúmeras instituições passam a

ser vistas apenas como aliadas dos deficientes, constituindo-se, em muitos casos, como algozes.

Em segundo lugar, a falta de ampliação de instituições de educação especial, ao longo do período, fez com que todos os membros da sociedade, inclusive aqueles que necessitavam destes espaços, encarassem a possibilidade de internação como dívida a ser alcançada. (BUENO, 1997)

No Brasil, os direitos adquiridos pela população, ao longo de toda a história, sempre foram concebidos como dívidas de um estado paternal, referendando, desta maneira, relações extremamente hierárquicas entre o Estado e a Sociedade.

Para Marilena Chauí (1983, p.48), no Brasil, o Estado sempre apareceu como o fundador do próprio social, mas as relações sociais se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito) e a legitimidade se constitui como círculo fatal de arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes).

Finalmente, mediante análises de Bueno (1997), a falta de organização de muitos institutos não possibilitou a inclusão social de alunos com deficiência, contribuindo para que sua clientela criasse uma auto-imagem de incapacidade e de inferioridade.

Nesta dimensão, o autor chama a atenção de como o espaço pode determinar a exclusão de sua população atendida, quando inexistem propostas e uma organização coerente. Pode-se afirmar que a escola, vista por todos como o local de conhecimento “por excelência”, quando não discute seriamente suas práticas pedagógicas e não se propõe de fato a refletir sobre a dimensão do ato de conhecer e sua dimensão da humanização, determina a expulsão de diversos alunos. Não obstante, estes internalizam a idéia de um fracasso individual, quando na realidade toda a deficiência é da própria escola.

Encontramos as primeiras organizações para institucionalização da sociedade civil na década de 1930, em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência, abertura de escolas juntamente a hospitais e escolas regulares,

tratamentos diferenciados em clínicas e institutos psicopedagógicos, instituições filantrópicas. A partir de 1950 surgem os centros de reabilitação. A primeira diretriz política dessa nova visão apareceu em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que tinha como premissa: "Todo ser humano tem direito à educação".

Outro aspecto interessante a ser apontado sobre os processos de institucionalização refere-se ao custo de um sujeito institucionalizado. A pessoa neste contexto não é produtiva; o custeio deste processo normalmente é do governo ou de instituições filantrópicas que na maioria dos casos recebe repasse de verbas do estado. Ao pensarmos na produção da existência, a questão que se coloca é: cada vez mais parece claro que o "deus" dos dias atuais se chama capital, e que o pecado na religião do capital é não ser produtivo. (BIANCHETTI e FREIRE, 1998, p. 39). Desta forma passou a não ser interessante para o modelo capitalista este gasto disponibilizado para pessoas com deficiência.

Com a Segunda Guerra Mundial e suas conseqüências desastrosas, o mundo é submetido a transformações e com o propósito de reparar os estragos produzidos, asseguram-se direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os seres humanos.

Nos anos 60, surgiram os primeiros movimentos de luta contra a segregação. Temos também a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n. 4.024/61, que colocou a educação de excepcionais como um título, dois artigos 88 e 89, apontando que a educação dos excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Em continuidade temos os profissionais de reabilitação que defendiam a normalização do deficiente, procurando ajudá-lo a adquirir as condições e os padrões de vida cotidiana, no mais próximo possível do normal (BRASIL, 2000, p. 16) para, só então, permitir sua integração na sociedade.

Os anos 80, considerados por diversos autores como a década perdida, dada à expansão da política neoliberal, impondo o estrangulamento da área social, foram marcados por declarações e tratados mundiais em defesa da inclusão em larga escala.

Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomenda: Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal.

No Brasil, o interesse foi provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988, garantiu atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), aprovado em 1990, reiterou os direitos garantidos na Constituição como o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Mas na prática não há materialidade entre ação e discurso.

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso e garantia dos direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate a quaisquer tipo de discriminação.

O atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), em seu capítulo sobre a Educação Especial, afirma que a Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente em rede regular de ensino (art. 208,III), tendo como diretriz atual à plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade.

Por sua vez, o Plano Plurianual 2004-2007 (BRASIL, 2003), da União, afirma a necessidade de desenvolver políticas de integração multidisciplinar, capazes de atender aos âmbitos do trabalho, educação, cultura, previdência, cultura, esportes etc. Além disto, diz ter a convicção da necessidade de intensificar a política de qualificação profissional e de empregabilidade das pessoas com deficiência.

As cidades ganharam, no curso dos últimos 10 anos, a possibilidade de oferecer condições dignas de acessibilidade a esta população. Os avanços tecnológicos e científicos nos processos de habilitação e reabilitação de pessoas

com deficiência permitem, hoje, a inclusão deste público em condições sem precedentes. Tecnologias assistivas como softwares desenvolvidos para cegos, adaptações para pessoas com dificuldades motoras, transporte público acessível, desenho arquitetônico e urbanístico universal e a nova geração de próteses e órteses são instrumentos e conceitos que permitem uma ampla interação da pessoa com deficiência nas rotinas da educação e do trabalho.

A qualificação profissional das pessoas com deficiência é critério fundamental para viabilizar seu processo de inclusão econômica. No entanto, não será possível alcançar este objetivo sem garantir o acesso de todos à escola. Para que os processos de inclusão educacional de pessoas com deficiência se concretizem é necessário o envolvimento de toda a comunidade, acumulando esforços que viabilizem a implantação de práticas que acolham e considerem a complexidade na diversidade como fundamento para a construção de políticas públicas que assegurem o exercício da cidadania.

Não existe inclusão econômica sem inclusão educacional. E não existe inclusão social sem a união das duas.

2.8 Conceituando: Integração e Inclusão Social

A compreensão terminológica de integração e inclusão é importante para que possamos entender as mudanças que vêm sendo propostas no que se refere ao tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história.

O conceito da reabilitação traz como princípio básico a idéia de recuperação ou aquisição de funções, tendo como parâmetro o que é considerado normal. Leva em consideração apenas o aspecto físico-patológico da condição de deficiência instalada e, com isso, reforça a dualidade das categorias - capacidade e incapacidade. Nos processos de reabilitação, os profissionais da saúde preocupam-se em cuidar dos aspectos orgânicos da deficiência, negligenciando a influência dos fatores sócio-culturais.

O conceito de normal, ou de norma, é bastante complexo, mas para esta reflexão vale lembrar que o critério de normal não é apenas estatístico (aquilo que representa a maioria), mas também ideológico (aquilo que é considerado ideal). O importante é considerar o “olhar”: de quem é, de onde vem e onde quer chegar.

Ao serem desconsideradas as influências dos aspectos sócio-culturais referentes à vida da pessoa, a responsabilidade pela sua interação e participação social fica a cargo do próprio indivíduo. Sendo assim, os tratamentos reabilitadores priorizavam o alcance de metas vinculadas aos padrões de normalidade, acreditando que assim o indivíduo pudesse integrar-se à sociedade. Logo o conceito de integração é um caminho de mão única, ou seja, cabe à pessoa com deficiência modificar-se para poder cumprir as exigências da sociedade. Se incapazes, devem ser reabilitadas. Se não reabilitadas adequadamente, não podem se integrar.

O princípio do respeito à diversidade firmou o movimento da Inclusão Social. Neste novo enfoque, não se propõe a negação das diferenças, mas sim, o respeito a elas. Não se propõe a igualdade massificada, mas a equidade. Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar. Esta linha de mão dupla exige a informação e formação de todos a respeito de todos, como se disséssemos: posso reconhecê-lo, preciso saber de você, com você. Precisamos dialogar.

Integrar significa adaptar-se, acomodar-se, incorporar-se. Já Incluir significa envolver, fazer parte, pertencer. Não se trata de uma mera troca de verbos, mas de um novo paradigma, de um novo olhar sobre a pessoa com deficiência como sendo alguém que faz parte da sociedade.

Assim, como as pessoas com deficiência têm direitos iguais, têm também obrigações iguais. Portanto, deve-se esperar delas o desempenho do seu papel social e o cumprimento de suas obrigações de cidadão. É necessário focar as suas capacidades e não apenas as suas limitações.

Oferecer maiores chances de autonomia e independência é o ponto de partida para a garantia da cidadania das pessoas com deficiência. Este processo está diretamente relacionado com a possibilidade de uma participação digna em todas as atividades sociais.

Uma esperança pautada no resgate da complexidade dos fenômenos humanos, o respeito à natureza multidimensional do ser, a interação e a construção de seu meio, apontam para a necessidade de uma prática transdisciplinar, e é nesta perspectiva que discutiremos a construção de novas idéias sobre o conceito de deficiência e seus possíveis desdobramentos nas práticas sociais.

2.9 Origens da Educação Especial

Os primórdios da Educação Especial, na França, surgem a partir das experiências de Jean Itard, em 1800, com Victor de Aveyron, conhecido como o garoto selvagem. Subseqüente temos Edouard Séguin, com os deficientes mentais do Hospício dos Incuráveis de Bicêtre em 1840 (JANNUZZI, 2004) e por Montessori (1870-1952) que aprofunda seus estudos na pedagogia científica. Sua metodologia é fundamentada na defesa do potencial criativo da criança. Baseia-se no trabalho de Itard e Séguin para comprovar sua hipótese de que o tratamento dessas crianças era muito mais pedagógico do que médico.

Jean Itard, E. Seguin e Maria Montessori, nos séculos XVIII e XIX, buscam ultrapassar condições psicológicas, mentais e até físicas que, segundo os organicistas, inviabilizam uma vida construtiva e digna. Mas Itard encontra Vitor, mais conhecido como o “Selvagem de Aveyron”, que, na perspectiva médico-organicista-fatalista de Pinel, não passava de um idiota. Itard acredita que ele poderia ser educado e por isso se dedica a essa tarefa, como sendo uma missão que apresentou sucessos e insucessos e acabando por constituir-se em um trabalho que até hoje nos mostra referências para educação especial.

As primeiras perspectivas da Educação Especial aparecem nos relatórios de Jean Itard (1774-1838) médico-pedagogo que se dedicou à educação de surdos, a partir de uma experiência com um garoto de hábitos selvagens capturado no sul da França, no início de 1800.

Segundo Banks-Leite e Souza (2001, p.45):

Itard afirma ainda que, atualmente, essas duas ciências- a metafísica e a medicina- “extirparam seus velhos erros e fizeram imensos progressos” e, no caso da educação do selvagem, “prodigalizariam para o seu desenvolvimento físico e moral todos os recursos de seu conhecimentos atuais. Tais afirmações permitem ao leitor vislumbrar que esse relatório, bem como aquele que seria redigido alguns anos mais tarde (1806) , ao descrever e comentar a educação daquele que receberia o nome de Victor- os objetivos propostos, os métodos e artimanhas empregados pelo mestre para atingir certos fins, os avanços e recuos do discípulo, as mudanças verificadas, os aspectos positivos e negativos observados- encerra um debate, entre tantos outros, relativo ao domínio filosófico e mais especificamente epistemológico e aborda o problema prático da possibilidade de educação do selvagem em um campo inaugurado por Itard, chamado de médico-pedagógico, ou para usar um termo mais corrente, de Educação Especial.

O menino selvagem com comportamentos oriundos de uma vivência isolada e com hábitos voltados para sobrevivência na selva é diagnosticado por Itard e Pinel ambos médicos. Para Pinel, o menino era um selvagem, enquanto para Itard era um idiota aparente, cujo maior problema era caracterizado pelo isolamento do convívio humano. Desta forma, acreditava na possibilidade de educar Victor com convicção e otimismo.

Esta educação segue um plano rígido e minucioso no qual as propostas eram planejadas, executadas e por fim realizada uma análise criteriosa dos resultados. As metas de Itard consistiam em verificar as possibilidades de desenvolvimento e atenção e da capacidade de comparar e julgar por meio de um exame analítico.

No que diz respeito à linguagem, Itard procedeu com estratégias de adestramento, desconsiderando as manifestações comunicativas de Victor nos diversos contextos. Vale ressaltar que nesta época não havia subsídios teóricos que atribuíssem a relevância da linguagem na elaboração do pensamento como constatado por Galvão e Dantas (2001, p.98).

Seu projeto é unidirecional e linear; não agregava nenhum projeto vocacional, nenhuma tentativa de desenvolver atividades profissionais, isolada ou em grupo, que abrisse para Victor outras possibilidades. A idéia da origem da

linguagem no trabalho surgiria apenas cem anos depois, com a escola soviética dos chamados sócio-históricos.

No trabalho que desenvolveu com surdos, os seus esforços se direcionaram à superação dos efeitos dessa deficiência orgânica (BANKS-LEITE e SOUZA, 2001), de tal forma, que as referências positivas deste trabalho são somente para medicina.

Assim, por meio de procedimentos experimentais, com base em discriminações perceptivas, de desenvolvimentos dos órgãos sensoriais, procurou construir caminhos para aprendizagem do menino que era considerado por todos um selvagem.

Os princípios que se constituíram desta experiência são retomados no início do século XX pelos educadores da Escola Nova e seguidos na educação do anormal por Maria Montessori e Ovídio Decroly (1871- 1932), ambos médicos.

As classes especiais públicas surgem pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, categorizados segundo uma escala de capacidades cognitivas. O grande objetivo era a organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

A prática de separação das crianças tem, para a época, segundo Carvalho (1997), um caráter humanitário por ser proposto por uma pedagogia científica e racional. Essa pedagogia científica legitima-se por estar “fundada na natureza”.

A constituição do pensamento científico dá-se por condições históricas e sociais, sendo, portanto, sempre limitada ideologicamente, buscando soluções para diversos problemas, respondendo a diferentes interesses. Os aspectos ideológicos tornam-se mais fortemente identificados quando os conceitos científicos são adaptados e utilizados na organização da sociedade.

A ambigüidade dos conceitos faz-se presente, entre outros momentos da história educacional. Por exemplo, quando em 1971, no Brasil, a Lei Educacional nº 5.692 explicita, em seu Artigo 9º, a clientela da educação especial, que é definida

como: alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Temos, nesse momento, a identificação explícita da Educação Especial com os “problemas de aprendizagem” surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola, com a massificação da educação na expansão da rede pública, transformando as crianças cronologicamente atrasadas em “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis”.

O sucesso ou fracasso dessa clientela é respaldado pelo discurso das “potencialidades inatas” e pela implementação e utilização de técnicas especializadas.

A história da Educação Especial vem constituindo-se no percurso de nossa sociedade com seu movimento contraditório. Tanto o discurso dominante na Educação Especial como muitas práticas educativas têm encontrado argumentos no discurso “moderno”, que traz a crença no desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. Em muitas obras difundidas entende-se que o sucesso ou fracasso dos indivíduos deve-se ao esforço pessoal, ou a uma predisposição genética.

Temos as primeiras referências de inclusão da Educação Especial na política educacional brasileira, por volta das décadas de 50 e 60 do século XX. As características que permeiam essa inclusão são marcadas pelo caráter terapêutico e assistencial. Somente em 1990, em documento oficial, o MEC¹⁵ vincula a “Educação Especial” ao contexto de “educação para todos” numa perspectiva de interpretação como “educação escolar” (OLIVEIRA, 2004).

A abordagem clínica, pautada na abordagem biológica constituiu-se também com um caráter assistencialista, gerando um tipo próprio no qual nem a sociedade, nem os sujeitos com deficiência precisam se modificar.

O processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de biologização, é bastante

¹⁵ Proposta do grupo de trabalho, da Coordenação de Educação Especial, do Departamento de Educação Supletiva e Especial- Seneb/MEC, instituído pela portaria n. 06 de 22/08/90- Seneb

conhecido na história da humanidade. Nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões que se haviam transformado em foco de conflitos. Nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social. (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 27)

A crítica a essa abordagem concentra-se sobre o papel dos diagnósticos quanto aos direcionamentos dos processos de atendimento, gerando preconceito, estigma e segregação, que contribuíram para que a escolaridade significasse um meio de adaptação do aluno com deficiência à sociedade (CAMBAÚVA, 1988).

Podemos constatar o vínculo da educação do deficiente com a área médica desde os primórdios. Nas produções teóricas, os médicos são pioneiros, seguidos por pedagogos fortemente influenciados pela psicologia. Temos também, um segundo aspecto que influencia a vertente médico-pedagógica, na medida em que se constitui numa das áreas de ensino superior mais antiga no Brasil, datando de 1809 - Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. (JANNUZZI, 2004).

Ainda na vertente médica, encontramos referências como o livro Testamens para a educação dos anormais (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917, p. 150 in Diretoria Geral da Instrução Pública/ Governo do Estado de São Paulo), a tese Classificação de crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental; a primeira equipe multidisciplinar em 1929, composta por psiquiatra, pedagogo e psicólogo para trabalhar com excepcionais. (JANNUZZI, 2004).

Percebemos nestas referências, a participação de um pedagogo na equipe multidisciplinar. Entretanto, vale ressaltar a forte influência da psicologia neste processo. Em 1929, é fundado o Instituto de Psicologia, ligado ao Departamento de Saúde, transferido depois ao Departamento de Educação com a denominação Instituto de Seleção e Orientação Profissional. Tinha por objetivos: orientação e seleção de professores para escolas primárias, secundárias e profissionais;

estabelecer testes pedagógicos, físico-psicológicos e diagnóstico de crianças excepcionais; e realizar estudos de psicologia patológica (OLIVEIRA, 2004).

Outro fator relevante a ser considerado é a importância da saúde e educação como aspectos que podem regenerar o país. Encontramos, também por volta de 1917, campanhas pró-eugenia, propaganda das idéias de regeneração física e psíquica, pois a deficiência mental é relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossa degenerescência e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas (MAGALHÃES apud JANNUZZI, 2004). Acreditava-se que tais causas predominavam nas aglomerações urbanas, onde pobreza e falta de higiene se misturavam.

Dentro dos mecanismos que atuaram frente à moralização dos costumes (afirmação do papel sexual dos indivíduos, do casamento e da maternidade), Maria Clementina Pereira da Cunha (1988) chama a atenção para a ação policial no sentido de reprimir a criminalidade que se fazia sentir no período marcado pelo positivismo e pelas idéias de degenerescência. Da junção do discurso do alienismo, da medicina social, da engenharia e de um forte componente policial, os grupos vão se moldando a partir do século XIX, determinando, por conseguinte, o triunfo do projeto da burguesia e sua manifestação no espaço urbano.

A forma encontrada para disseminar nas camadas baixas esta nova moralidade nascente, sobretudo num período de formação do trabalho assalariado que incorporava além dos homens, mulheres e crianças e imigrantes recém-chegados, nos quais a baixa nupcialidade era um fator perigoso para família em formação, despontou do cenário jurídico a imagem do bom trabalhador equivalente a uma família organizada e moralizada. A sua antítese só poderia ser composta pelos desviantes, loucos e criminosos.

Com esse percurso, procuro mostrar as origens e os desdobramentos dos termos médico-psicológico, bem como o interesse dos médicos por esta área. Podemos interpretar a busca de respostas ao desafio que as anomalias, ou deficiências causavam na vida dessas pessoas aprofundando assim o conhecimento científico.

III - UM NOVO OLHAR: PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO E COMPLEXIDADE NA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

Este capítulo tem como objetivo, a partir da estrutura de pensamento da complexidade, discutir as diversas tramas existentes nas relações sociais, levando em conta os paradoxos, as incertezas, antíteses, processos e mudanças pelos quais cada indivíduo, que compõe o todo social, está imerso. Aponta os limites perigosos presentes em análises anacrônicas, redutoras e finalistas. O todo e as partes inter-relacionados, vistos num fluxo constante de movimento, nunca se opõem e jamais se sobrepõem, mas coexistem reciprocamente.

Edgar Morin (2000) afirma que o ideal de educação deve levar em consideração a sociedade e suas especificidades. Tal proposta, portanto, exige uma postura liberta de todo e qualquer preconceito.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível apreender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (ibid., p.15)

3.1 Um olhar sobre o novo pensamento da Ciência

A concepção original da presente pesquisa parte do princípio de educação como um processo de desenvolvimento individual e singular. Todavia, um dos traços mais originais da educação desse século é a relação o individual e o social.

Esta pesquisa traz como temática a discussão da educação especial, contextualizando historicamente o paradigma da institucionalização¹⁶, que ressalta a

¹⁶ Para Aranha (2001) este paradigma se caracteriza pelo princípio de que a pessoa com deficiência será mais bem cuidada se permanecer isolada em ambiente segregador, longe do convívio social, apenas em contato com os seus 'semelhantes'

deficiência na sua dimensão orgânica - juntamente com as dificuldades dela decorrentes. Basarab Nicolescu (1999) serve de base para contrapor o assunto da fragmentação do sujeito, ao afirmar que a divisão das partes de um todo, não implica necessariamente a sua totalidade.

Estaremos nós, em nossa civilização atual, na situação do homem que queria a todo custo separar as duas extremidades de seu bastão? À barbárie da exclusão do terceiro responde a inteligência da exclusão. Pois, um bastão sempre tem duas extremidades. (ibid., p. 35)

Segundo Maturana (2003), o pensamento autopoietico é válido para outros sistemas vivos, além do biológico, pois em quaisquer um deles o sistema vivo interage com o meio e, a partir dessa interação, ele se conserva ou se desintegra, ou seja, não existe contradição entre o individual e social. Esta afirmação ocorre a partir de uma argumentação biológica, observando os fundamentos da constituição do seres vivos.

Como resultado disso, a conduta de um ser vivo é adequada somente se suas mudanças estruturais ocorrem em congruência com as mudanças estruturais do meio, e isso só ocorre enquanto sua estrutura permanecer congruente com o meio, durante seu devir de contínua mudança estrutural. Finalmente, como sistemas determinados estruturalmente, os seres vivos são sistemas que, em sua dinâmica estrutural, se constituem e se delimitam como redes fechadas de produção dos seus componentes a partir de seus componentes e de substâncias que retiram do meio: os seres vivos são verdadeiros redemoinhos de produção de componentes, uma vez que as substâncias que retiram do meio, ou que vertem nele, participam transitoriamente da ininterrupta renovação de componentes que determina seu contínuo revolver produtivo. (MATURANA et al., 2003, p.196-7)

A ação transdisciplinar, visando a compreensão do mundo na interação do sujeito com o meio, permite a construção de novos domínios lingüísticos. Para Maturana (2003), não existem restrições sobre as coisas com as quais se pode interagir. Tais idéias constituem um novo olhar diante (e para) educação especial, uma melhor e maior compreensão da realidade nas suas diferentes dimensões, exigindo uma nova postura frente às práticas atuais.

No entanto, já sabemos que tal postura é complexa e ambiciosa, pois pensar em processos inclusivos a partir do diálogo entre a educação especial e regular requer o desenvolvimento de ações que promovam a aprendizagem e a suspensão de barreiras pré-concebidas.

O conceito de inclusão no âmbito específico de educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isto, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sócio-cultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p.301-2)

Este conceito está claramente vinculado à função social da escola, que tem como propósito a valorização dos conhecimentos específicos e o respeito pela diversidade sócio-cultural de cada sujeito. Portanto, levar em conta o desempenho acadêmico e social de todos os envolvidos neste processo resultará numa amplitude maior dos resultados da aprendizagem.

Voltando-se para a escola especial, como discutir tais teorias para construção de processos inclusivos e, portanto, igualitários?

Ora, sabemos das dificuldades existentes na compreensão da pessoa deficiente, juntamente com suas possibilidades de aprendizagem. Entender e, principalmente, aceitar as diferenças e, a partir daí, criar novas estratégias de ensino, esbarra na complexidade das habilidades que cada ser humano desenvolve em si, inclusive no sujeito com comprometimento físico. Assim diz Vygotsky (1997, p.32):

La compensación del defecto se produce por una vía indirecta muy compleja, de carácter social y psicológico general; no se trata de que el ciego vea a través de los dedos, del tacto, sino de que se formen mecanismos psicológicos que permitan a través de esta vía, compensar la falta de la visión. [...] El análisis del carácter biológico y social del defecto lleva a Vigotski a plantear un concepto extremadamente importante para organizar y dirigir, de manera más acertada, el trabajo con este tipo de escolar. Nos referimos al concepto de defecto primario y secundario, el cual postula que el defecto primario es lo

que resulta de carácter biológico: la visión, de audición, la lesión em el niño retrasado mental, etc.; y el defecto secundário está referido a las consecuencias que en el desarrollo del niño pueden producir el defecto primário y la falta de un educación adecuada desde los primeros momentos.

Neste sentido, a presente pesquisa discute e repensar as relações que podem ser estabelecidas entre educação regular e especial, por meio do pensamento eco-sistêmico e os desdobramentos provenientes desta nova estrutura de pensamento, que concebe a realidade como sendo multidimensional, constituída de diferentes níveis de realidade. A realidade, para ser mais bem compreendida, requer diferentes níveis de percepção que avancem por uma zona complementar, de não-resistência¹⁷. Portanto, é uma realidade que para ser compreendida exige um pensamento transdisciplinar.

Maria Cândida de Moraes (2004) abre a discute a necessidade de um novo paradigma educacional que contemple as dimensões construtivistas, interacionistas, sócio-culturais, afetivas e transcendentais. Esta nova estrutura de pensamento, por ela denominada Paradigma Eco-sistêmico, tem na complexidade um dos seus fundamentos principais e sua dinâmica propicia uma aprendizagem integrada, levando em consideração o sujeito multidimensional e suas relações com o meio, em perspectivas auto-eco-organizadoras.

Estas dimensões possuem uma natureza complementar que reconhecem o aprendiz/aprendente como um sistema vivo, autopoietico, autoconstrutor, autocriador, integrado ao contexto histórico social com o qual está em constante interação, mediante diálogos e reflexões incessantes a partir de experiências vividas e através das quais constrói conhecimento e faz emergir o seu mundo. (MORAES e TORRE, 2004, p. 42.)

¹⁷ Zona de não-resistência é uma região de não racionalização, de transparência absoluta. É a zona da intuição, da compreensão pelo amor, ou, no dizer de Nicolescu, do sagrado. Complementa este autor que a não resistência desta zona deve-se, simplesmente, aos limites de nosso corpo e de nossos órgãos dos sentidos, quaisquer que sejam os instrumentos de medida que prolonguem estes órgãos. O sagrado não se opõem à racionalidade: trata-se de um terceiro incluído que permite a compreensão da realidade complexa, através da multidimensionalidade humana (ARNT, 2007, p.106)

O Pensamento Eco-sistêmico é um pensamento relacional, dialógico, interligado, indicando que tudo que existe co-existe e que nada existe fora de suas conexões e relações. É um pensamento que se estende além da ecologia natural, englobando a cultura, a sociedade, a mente e o sujeito e introduz a inseparabilidade de sujeito e contexto, ordem e desordem, indivíduo e objeto, bem como todas as tessituras que constituem os acontecimentos, as relações e as interações da realidade (MORAES, 2004).

Ainda, com base nessas idéias, ao discorrer sobre a auto-organização, nos remetemos ao termo autopoiese, criado pelo biólogo Humberto Maturana, em 1963. Este concebe os seres vivos como sistemas de organização circular, onde toda a ação implica interação e inter-relação. De acordo, com Moraes (2004), toda ação é sempre uma ação ecologizada, que se expressa mediante processos de inter-ação, de trans-ação, de retro-ação ou de re-ação, caracterizando, assim, os vários tipos de ações que acontecem numa organização viva.

A partir destas bases teóricas de estudo, a presente pesquisa leva em consideração os conceitos pré-concebidos ao longo da história acerca da pessoa deficiente. Segundo a Organização Mundial da Saúde, o conceito de pessoa saudável não traz somente a ausência da doença, mas a perspectiva de um estado de bem-estar físico e psicológico. Analisando esta referência, vislumbramos a relevância dos contextos sócio-culturais, nos quais estes sujeitos estão inseridos¹⁸.

No Brasil, percebemos uma lacuna de estudos na modalidade da educação especial baseados na complexidade e no pensamento eco-sistêmico, embora seja possível encontrar pesquisadores que já iniciem esta discussão, tais como: Coimbra (2005), o pensamento da complexidade e o pensamento eco-sistêmico; Andrade (2005), formação continuada e inclusão escolar; Berndt (2004), abordagem sistêmica na concepção e na construção da reabilitação profissional de pessoas com deficiência.

¹⁸ FAVE. Deficiência, Reabilitação e Desenvolvimento do Indivíduo: questões psicológicas e transculturais, 2001. [<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/21/04.doc>.]

No entanto, salientamos que não há referências específicas quanto à presença de estudos baseados na educação especial, seu entrosamento e relacionamento com a área da saúde, a partir do Pensamento Eco-sistêmico tendo como pressuposto a complexidade que fundamenta esta discussão.

A complexidade nos traz uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social. Seu objetivo é a compreensão do mundo atual e a unidade do conhecimento. Para tanto, a finalidade deste estudo é a compreensão do mundo de hoje a partir de parâmetros emergentes da visão proposta. Neste sentido, ela é uma plataforma para expressar e reforçar as esperanças e as aspirações da humanidade. Em sua concepção epistemológica nos indica formas de proceder que legitimam um entendimento mais preciso, contribuindo na busca de compreensões diversificadas, implicando os envolvidos e considerando os movimentos temporais anacrônicos das ações.

Estas tendências na evolução do conhecimento científico vêm sendo pautadas pelas teorias associadas ao pensamento eco-sistêmico. Para situar as bases teóricas que pautaram a presente pesquisa, parto de uma explicitação do ponto de vista científico que se pode identificar no pensamento sistêmico, abordando o seu histórico e sua epistemologia. Sigo apresentando uma discussão e considerações da complexidade na educação especial. Como interlocutores nos processos investigativos tenho Edgar Morin, Humberto Maturana, Maria Cândida Moraes, Francisco Varela, entre outros.

A complexidade é considerada aqui como subsídio teórico para as dimensões epistemológica e metodológica da presente pesquisa. Segundo Edgar Morin (2003), na primeira dimensão, a complexidade está presente nos percursos de construção do conhecimento, cuja perspectiva não-linear se apresenta nos processos interpretativos e dialéticos. Considerar a complexidade na segunda dimensão, a metodológica, nos traz grandes desafios no caminho de uma investigação. Desta forma temos encontrado referências de vários autores para sua presença na ciência da Educação. (MORIN, 2003; NICOLESCU et. al. 2000; MATURANA, 1998).

À primeira vista, a complexidade é uma trama¹⁹ de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo, do local e do global; da unidade na diversidade. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente a tessitura comum que liga os acontecimentos, as ações, as interações, as retroações, as determinações, os acasos que constituem o nosso mundo fenomenal.

Para Morin (1990), a complexidade corresponde a um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se aos mecanismos reducionistas e simplificadores. Esse pensamento considera todas as influências recebidas, internas e externas e ainda enfrenta a incerteza e a contradição, sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear. Desta forma, a noção de sistema ou ações combinatórias de elementos diferentes nos traz perspectivas de análise que congregam os sujeitos e o contexto, em um todo dinâmico, a junção das partes ao todo e do todo às partes.

Assim, a complexidade traz a idéia de tessitura dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acaso, que constituem nosso mundo (MORIN, 2003).

Desta maneira, a complexidade apresenta-se com os traços de uma possível confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade e da incerteza. Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar. Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do complexo.

No novo pensamento, os pressupostos para a atividade científica transitam para a complexidade, o indeterminismo e a intersubjetividade, ou seja, em direção às

¹⁹ *Complexus*: o que é tecido em conjunto

múltiplas e provisórias relações a serem estabelecidas por um conjunto de sujeitos, criando diversos níveis de percepção de realidade. Esta tríade, ao nutrir as pesquisas e as práticas científicas, teria o potencial de favorecer uma melhor percepção e construção da realidade, de forma a buscar a mais ampla rede de relações, de integrações entre seus componentes. Supera, assim, a visão fragmentária sobre a realidade, pois, possibilita uma visão ampliada e integradora sobre o que se está observando, o que inclui o pesquisador, necessariamente.

A evolução da ciência e os efeitos de um mundo globalizado sinaliza processos de múltiplas transformações nas formas de viver/conviver, nos modos de fazer e de ser, indicando a dificuldade de previsibilidade, bem como as características necessárias para estar e agir neste mundo sujeito a constantes mudanças

Essas mudanças são paradigmáticas, no sentido em que oferecem um novo redirecionamento das percepções anteriormente definidas, tanto em relação à articulação entre os elementos da situação analisada, quanto à posição do pesquisador, que passa a implicar-se nos processos sob sua análise. Este conjunto diversificado, com relações transitórias e instáveis, pode ser entendido como aquilo que define o aspecto eco-sistêmico no complexo que caracteriza este novo pensamento. O que se busca não são mais os aspectos isolados identificadores de um ou outro objeto. Buscam-se as relações entre os diferentes aspectos envolvidos na situação em análise, que integram um sistema mais amplo, como se fossem o centro de uma espiral que se abre indefinidamente, com possibilidade de descrição de tais relações serem sempre ampliadas.

3.2 Origens do pensamento sistêmico

O pensamento sistêmico tem origem em diversas áreas, como a Biologia, a Antropologia, a Física, entre outras. Alguns pesquisadores inovaram o pensamento científico, no início do século XX, propondo as teorias “sistêmicas”. Entre seus desdobramentos, encontramos mudanças nas concepções de realidade, de pesquisador e de aprendizagem na produção da Ciência. Nesse sentido, há rupturas

com o paradigma tradicional da ciência, aquele definido por um perfil naturalista, experimental e objetivista.

Inicialmente, pode-se dizer que esses pesquisadores procuraram ultrapassar a fragmentação disciplinar, assim como aquela relativa aos níveis orgânico e inorgânico, nos estudos científicos sobre a natureza e a cultura.

Hoje, quando falo de pensamento sistêmico, estou me referindo a uma visão de mundo que contempla as três dimensões que distingo na ciência contemporânea. Então, nesse caso, um cientista ou um profissional é sistêmico ou é novo-paradigmático, quando vive – vê o mundo e atua nele - as implicações de ter assumido para si esses novos pressupostos. (VASCONCELLOS, 2002, p. 148)

Isto nos leva a compreender que a visão sistêmica de mundo não se restringiria apenas ao âmbito da ciência de um pesquisador, mas, sim, o orientaria nas suas ações existenciais por meio de sua trajetória social. Esta possibilidade, certamente, pressupõe a exigência de um tempo de reconstrução da visão de mundo do pesquisador, que passa pela construção de relações diferenciadas, entre sujeitos e meio, no fluir cotidiano.

Entretanto, o modelo que encontramos na explicação do funcionamento da sociedade é similar ao modelo que prevalece nas explicações da natureza. A concepção sociológica de mudança da sociedade está pautada ainda em modelos lineares, irreversíveis e unidirecionais, baseado em uma ordem social, política e natural, fundamentada na ciência do determinismo e mecanicismo. Desta forma, encontramos um modelo epistemológico fundamentado na Ciência Clássica, na qual os indivíduos estão separados uns dos outros e pouco se relacionam. (MORAES, 2004)

É possível dar ênfase, juntamente com a autora, ao plano das ações, pois, ao falarmos de uma nova epistemologia da ciência, falamos de uma nova maneira de conceber o mundo, o conhecimento e conseqüentemente o trabalho científico, implícitos aí em suas teorias e práticas.

A Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy (1901-1972) representou sua busca no sentido de superar a disciplinaridade, com vistas à interdisciplinaridade. Envolvido com estudos no âmbito da Biologia, desenvolveu conceitos baseados na idéia de isomorfismos, ou propriedades gerais que aparecem em diferentes disciplinas, o que “permite aplicarem-se as mesmas abstrações e os mesmos modelos conceituais a fenômenos diferentes” (VASCONCELLOS, 2002, p.196)

O sistema, como totalidade de partes com suas inter-relações, constitui-se instantaneamente e não só a característica constitutiva do sistema não é um simples somatório das características dos elementos, como também as características dos elementos dependem das relações específicas no interior do complexo. (VASCONCELLOS, 2002, p. 199)

Do ponto de vista científico, a busca pelas interações em um sistema e entre os sistemas impede que o pesquisador conheça os elementos isolando-os entre si, pelo procedimento analítico. O foco deve ser nas relações, isto é, nos processos interacionais, considerando-se a mutualidade entre os elementos de um sistema; o que constitui o conceito de circularidade, também característico das teorias sistêmicas.

Tais aspectos apontam a necessidade urgente de um melhor posicionamento diante dos problemas atuais, em especial, a urgência de uma reforma paradigmática nos processos de construção e reorganização do conhecimento, uma reforma do pensamento (MORIN, 2000) para que possamos enfrentar a complexidade de nossa realidade atual e dar conta dos problemas mais prementes relacionados às questões tecnológicas, ambientais, ecológicas, éticas e sociais.

Para Moraes (2004, p.153):

Dependendo do paradigma subjacente às nossas representações internas, valorizaremos mais a intuição, a reflexão, a autonomia, as construções coletivas ou os diferentes diálogos estabelecidos. Dependendo da visão que prevalece, estaremos mais atentos aos fenômenos e às suas relações e prestaremos maior atenção à sincronicidade dos processos. Tendo uma percepção mais atenta às conseqüências epistemológicas do que acontece no mundo da ciência a partir das teorias

quânticas e das novas teorias biológicas, prestaremos maior atenção aos momentos, às circunstâncias de aprendizagem criadas, aos eventos, ao clima presente nos ambientes educacionais e condenaremos o monólogo, a prepotência, a padronização, a dominação, a passividade e qualquer outro tipo de violência.

Ao compreender a visão sistêmica nas relações e na compreensão do dinamismo de um fenômeno, estamos visualizando um processo acontecendo, um sistema auto-organizador em constante mudanças e evolução. Quando o observador reconhece as possíveis realidades, é incluído no sistema e, portanto, assume as instabilidades e o indeterminismo decorrentes do mesmo.

Desta forma, conceber a complexidade nas relações, associada a processos de auto-organização e intersubjetividade exige um foco abrangente, integrador, entretanto instável e irreversível e que, com certeza, sempre nos remeterá ao contextos em que foram concebidos.

Essas novas referências levam a uma transcendência que sinaliza o tempo em que nenhuma racionalidade científica será capaz de aprisionar a emoção, o sentimento e a criatividade do ser humano em nome de uma objetividade que conspira contra a sua própria inteireza. (MORAES, 2004)

Ao identificarmos as práticas novo-paradigmáticas correspondentes a este segundo momento, a complexidade, com sua ênfase nos sistemas, nos traz a multiplicidade, a tessitura e a contínua interação entre infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo em que vivemos. Os sistemas complexos estão também dentro de nós. Assim, é preciso, melhor compreendê-los. Por exemplo, a aprendizagem, o processo de construção do conhecimento, enfim, as várias formas constitutivas da natureza humana.

Fala-se em teoria da complexidade, paradigma da complexidade, epistemologia da complexidade. A complexidade vem sendo usada para estudos no âmbito da física. No âmbito biológico, a complexidade aparece em sua plenitude no ser humano, com seus múltiplos sistemas. Na perspectiva social, torna-se cada vez mais importante em função da contribuição dos avanços tecnológicos que permitem

comunicações cada vez mais rápidas entre pessoas, povos e nações e que revelam novas relações.

Como definir o termo mais adequado? Morin (2003) prefere usar a expressão Pensamento Complexo. Para mim, talvez, seja a que melhor responda ao presente estudo.

3.3 Princípios da complexidade

A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível — o pensamento complexo. Este caracteriza uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças e não nega a multiplicidade, nem a incerteza, mas relaciona-se com elas. Para Morin (2003, p.33),

[...] torna-se difícil estudar os sistemas abertos como entidades radicalmente separáveis. Teórica e empiricamente, o conceito de sistema aberto abre a porta a uma teoria da evolução, que apenas pode derivar das interações entre sistema e ecossistema, e, que, nos seus progressos organizacionais mais notáveis, pode ser concebido como a passagem do sistema para um metassistema. A porta está desde então aberta para uma teoria dos sistemas auto-eco-organizadores .

As implicações epistemológicas desta nova concepção envolvem a compreensão de conceitos como auto-organização, caos, indeterminismo, não-linearidade que caracterizam os sistemas vivos. As interações e reações são construídas no ir e vir da vida. Mediante ações e reações desenhamos o nosso mundo e somos, por ele, desenhados, e a partir de uma disposição estrutural, sujeito e mundo emergem juntos (MORAES, 2004).

Desta forma homogeneidade, aos poucos, passa a dialogar com a heterogeneidade real. A ordem entendida como oposição à desordem vai sendo (re) significada e as situações vivenciadas com a deficiência nos ensinam que em toda desordem há ordem e em toda ordem há desordem. Ou seja, as leis deterministas, sinônimo de ordem, têm uma relação de complementariedade e complexidade com a desordem – o indeterminado e o imprevisível. A relação dialética e dialógica entre

ordem-desordem (MORIN, 2000) nos alerta para a positividade da idéia de não-linearidade. Nos sistemas complexos, uma pequena causa pode provocar e produzir um grande efeito, criando a impossibilidade de uma relação linear entre causa e consequência.

O **princípio sistêmico** compreende as relações entre o todo e as partes, ou seja, um conjunto organizado de partes diferentes que produz características que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras. A dinâmica entre as partes fornece o surgimento de **emergências**. Ao considerarmos os elementos que constituem uma sociedade, verificaremos que nela há interações entre os indivíduos e as interações formam a sociedade. Esta rede de interdependência, que faz com que os indivíduos estejam sempre em movimento e tenham sua estrutura constantemente aberta para novas situações, chamamos de emergências.

Essas emergências estão ligadas a processos auto-organizadores da vida. Isto nos indica que a natureza está sempre explorando novas organizações, estruturas ou emergências. Desta maneira, novas estruturas emergem e co-existem com as estruturas mais antigas ou, então, são incorporadas e se tornam partes constitutivas das novas estruturas emergentes. Percebemos então que nos processos de mudanças, é possível emergirem características da condição anterior, a partir das quais novas formas de singularidade surgem. Maturana e Varela (2001) oferecem uma compreensão aproximada, ao dizer que um ser vivo é um ser autopoietico, isto é, uma unidade que se autoproduz e busca um equilíbrio em sua relação com o meio.

Somos sujeitos autônomos, entretanto dependemos de uma sociedade de uma cultura, de uma linguagem, do funcionamento do nosso organismo, que, por sua vez, depende das nossas estruturas biológicas, para que nós possamos nos constituir como seres humanos. Sendo assim, a relação de dependência é inerente aos processos de autonomia.

Desta maneira o ser, como um sistema estruturado, se relaciona com o ambiente e com os outros seres. Esta relação nunca será determinada pelo ambiente

que é externo ao ser, mas dependerá da estrutura do ser naquele momento, porque estará em **acoplamento estrutural** com o ambiente e, durante a interação entre ambos, as mudanças irão acontecendo de modo congruente. De outro modo, organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de forma que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que necessariamente conservam sua organização e adaptação, caso contrário, o organismo se desintegra (MATURANA, 2003).

Assim, as mudanças ocorrem por união das partes de sistemas cada vez mais complexos, sendo necessária uma potencialidade reorganizadora incluída na auto-organização que receba o acontecimento aleatório (MORIN, 1996). Ou seja, o sujeito que se dedica ao entendimento dos fenômenos precisa estar organizado e situado em uma rede de relações, de forma a receber as inovações e poder reconfigurar a compreensão, como um movimento de auto-reorganização (MORIN, 2003).

No entanto, para o autor, o pensamento consciente ainda é baseado em modelos disjuntivos e mutilantes. Para considerar a complexidade seriam necessárias profundas mudanças nos esquemas mentais, na direção de operações do pensamento no âmbito da distinção, conjunção e implicação.

Desta forma Morin (2003) nos apresenta sete princípios que ao mesmo tempo são complementares e interdependentes para pensar a complexidade.

O **princípio sistêmico ou organizacional** – liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, sendo que o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes; **princípio hologramático** – põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte; **princípio do circuito retroativo** – rompe com a lógica linear, pois a causa age sobre o efeito assim como o efeito age sobre a causa, permite o conhecimento de processos auto-reguladores; **princípio do circuito recursivo** – introduz as noções de autoprodução e auto-organização, ou seja, processos auto-reguladores, como por exemplo, os indivíduos produzem e constituem a sociedade e esta produz os indivíduos nas suas diferentes formas se

ser; **princípio da auto-eco-organização** – conjuga autonomia com dependência e desta forma os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores do que produzem; **princípio dialógico** – une princípios ou noções que deviam excluir-se, mas são indissociáveis em uma mesma realidade: nós seres humanos nos constituímos como seres autônomos e fazemos parte de duas continuidades inseparáveis - espécie e sociedade. Quando consideramos a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece, quando consideramos o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem (MORIN, 2000, p. 211); **princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento** – restaura o sujeito do conhecimento ao fazer a reconstrução/tradução feita por ele, em uma época e cultura determinadas.

A partir desses princípios como assegurar a diversidade ou o direito à diferença e, ao mesmo tempo, a equidade? Ao tratar da noção de sujeito humano, constatamos que há dois princípios associados: o princípio de exclusão e o de inclusão.

O que é o princípio de exclusão? Qualquer um pode dizer “eu”, mas ninguém pode dizê-lo por mim. Esse princípio de exclusão é inseparável de um princípio de inclusão que faz com que possamos integrar em nossa subjetividade outros diferentes de nós, outros sujeitos. Por exemplo, nossos pais fazem parte desse círculo de inclusão. Para Morin (1999, p.55):

é um pensamento capaz de unir conceitos que são paradoxais e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados. Sabemos que o pensamento compartimentado e disciplinário ainda reina em nosso mundo. Este obedece a um paradigma que rege nosso pensamento e nossas concepções segundo os princípios de disfunção, de separação, de redução.

A exemplo da teoria de Morin (ibid.), para a discussão da temática na presente pesquisa, é preciso compreender que só um pensamento anti-reducionista pode conviver com a diferença e com a diversidade.

O pensamento complexo aceita não estar o universo submetido à soberania da ordem, mas a uma relação dialógica ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar, entre a ordem, a desordem e a organização. O pensamento

reducionista oculta a alteridade, fundamentando silêncios, invisibilidades e exclusões.

Nesta análise, a complexidade aparece à primeira vista como irracionalidade, incerteza, confusão e desordem, mas precisa ser entendida mais como uma noção lógica do que uma noção quantitativa. Assim sendo Morin (1999, p.24), define pensamento complexo como:

[...] um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica que se impõem a todo pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento.

Portanto, o pensamento complexo é local, situado em um tempo e em um espaço, mas não é um pensamento fechado, pois pressupõe que há incertezas e incompletude.

Sabemos que as relações da educação especial e regular, bem como o sujeito com deficiência, nos trazem características complexas, exigindo, portanto, ações complexas e um pensar complexo para compreendê-los.

De fato, considerando essas relações, nos defrontamos com ambientes diferenciados e desta forma as ações que são tecidas neste encontro envolvem uma rede de relações e interações igualmente complexa.

Nossa visão habitual, unidimensional, tende a deformar nossa perspectiva de mundo. Ao adotarmos o pensamento complexo vamos tratar o “mundo real” tal qual ele é, uno, indivisível, em que tudo é parte de tudo.

As generalizações e dados estatísticos da ciência clássica surgiram de realidades observadas por uma ou mais pessoas entre as quais se extraiu, escolheu e selecionou aquelas que eram similares abdicando, assim, da pluralidade, da diversidade bem como da complexidade de uma realidade concreta.

IV - O PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO: COMPLEXIDADE NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e desigualdades sociais, com base na compreensão que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. (MORAES, 1997, p. 24)

Ao retomar as questões colocadas anteriormente, este capítulo aborda como a educação pode ser repensada dentro da estrutura do pensamento eco-sistêmico, enfatizando o papel do conhecimento enquanto possibilidade de emancipação do ser. Destaca a importância da interação para o processo de aprendizagem e os mecanismos necessários para se compreender a construção de conhecimento do aluno deficiente ou não.

Finalmente, problematiza como é possível, dentro do contexto atual, marcado pelas desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, pelas políticas neoliberais, redimensionar o papel da educação para pessoas com deficiência em escolas regulares e especiais, garantindo, assim, processos de aprendizagem significativos.

4.1 Panorama educacional dos processos inclusivos

O papel fundamental da educação - na redução da desigualdade e no centro da inclusão social - deve ser considerado objetivo permanente com seus elementos

centrais em gestões democráticas e participativas. Deveria ocupar lugar central nas políticas públicas e ser atribuída importância fundamental ao papel da escola e à condição de desempenho docente, constituindo assim uma educação de qualidade para todos, de tal forma que garanta o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola, mas também a igualdade de oportunidades para um desenvolvimento humano integral e uma aprendizagem significativa.

A educação desempenha um papel fundamental na vida dos indivíduos, sendo que o conhecimento é a ponte para sua humanização e, é por meio dele que se garante a compreensão acerca da realidade, possibilitando a tomada de consciência, bem como uma forma de intervenção no mundo, como salienta Paulo Freire (1999). Sem esta compreensão é impossível transformar as relações sociais.

Na Conferência Mundial sobre Educação Especial organizada pela UNESCO em 1994, definiu-se como princípio fundamental da educação inclusiva que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Por outro lado, não podemos perder de vista a própria maneira como a educação tem sido concebida nos últimos anos dentro de uma política neoliberal que potencializa o mercado em detrimento do humano. Se a educação é uma atividade imaterial que visa atingir resultados imateriais, não pode ser colocada como apêndice do mercado. A verdadeira educação deve servir para o desenvolvimento humano, na busca de soluções que tornem a sociedade mais justa e menos excludente. Haja vista que, historicamente, pessoas com deficiência, tidos como não produtores, foram excluídos.

Para Jannuzzi (1997, p.191), o discurso da modernização do país, desde a década de 50 do século XX, que beneficiava apenas o capital estrangeiro, estendeu-se por todos os ramos da sociedade, chegando, inclusive, na educação que passa a ser valorizada em termos econômicos: é a época da economia da educação que vai ocupando lugar até nossos currículos dos cursos de pedagogia.

Ao pensar numa política de inclusão deve se levar em conta quais os objetivos e os interesses em jogo. O que significa incorporar? Como se dão na prática as

relações sociais e o olhar que se tem para o diferente? Caso contrário, dentro de uma lógica mercadológica, na qual pessoas com diferenças podem implicar numa determinada rentabilidade, teremos a exclusão na inclusão.

Quando entrevistamos ex-alunos e familiares, percebemos como o espaço escolar constitui-se, em diversas ocasiões, como locus excludente, tanto em seus aspectos materiais (inexistência de equipamentos que facilitem a acomodação no âmbito escolar) e simbólicos. O preconceito, a intolerância são as principais causas do abandono da escola regular por parte de todos aqueles que apresentam uma determinada deficiência. Ainda, é preciso informar que a maior parte dos professores da escola regular não possui informações mínimas para permitir a integração dos deficientes com os demais alunos.

Neste contexto, o diferente é colocado num canto da sala e lá permanece como se não existisse, salvo quando vira objeto de desprezo e zombaria por parte dos outros alunos. Chama a atenção, a forma como determinados diretores se colocam frente ao problema, isto é, por força da lei são obrigados a matricular estes alunos. Após cumprirem os aspectos legais, se desincumbem de qualquer tarefa que de fato vá incluir os deficientes, promovendo a sua escolarização.

Ao pensar no processo de inclusão, todas estas questões precisam ser seriamente discutidas, pois tratamos de seres humanos que não podem constar nas estatísticas como meros instrumentos de que o país assume sua responsabilidade para com o social. Antes são seres humanos que precisam de respeito e tratamento digno, sem os quais jamais serão incorporados na sociedade.

Segundo Jannuzzi (1997), se faz necessário que amplas modificações sejam realizadas nas estruturas econômicas e financeiras, que de fato restabelecem a plenitude de direitos. A cidadania ativa pode ser estabelecida quando pensamos numa inclusão que valorize o ser em toda a sua especificidade.

A Escola Especial deve ser pensada nesse quadro geral. Evidentemente não se trata de primeiro resolver o problema dos considerados normais, mas perceber os deficientes integrantes da nação brasileira democrática, onde todos devem ter chance iguais. Só que esta chance igual implica propor nesse momento da história nacional

situações às vezes diferentes para homens que são desiguais, porque fruto de múltiplas determinações, dentre as quais, no caso do deficiente, diferenças orgânicas, fisiológicas, neurológicas, intelectivas etc., dentro das desigualdades sociais brasileiras. (JANNUZZI, 1997, p. 218)

Por outro lado, o debate em curso deve levar em conta que a cidadania no Brasil tem um alcance mínimo, na medida em que grande parcela da população sempre foi excluída. A própria noção de cidadania é controversa e complexa no Brasil. O ser cidadão emergiu de uma estrutura de poder e de categorias sociais. Marilena Chauí (1983) aponta que sempre foi um privilégio de classe. Vera da Silva Telles (1992) defende a tese de uma cidadania inexistente para os setores empobrecidos da sociedade e Wanderley Guilherme dos Santos (1979) sugeriu, como forma de classificá-la, o conceito de cidadania regulada a partir de 1930. Deste período em diante, todos os direitos teriam sido concebidos enquanto doação de um Estado tutelar cuja função era bem governar o povo.

Segundo Santos (1979), a acepção de cidadania colocada na arena social não derivou de um código de valores políticos, mas de um sistema de estratificação ocupacional, sendo este concebido como norma legal. Desta forma, todos os setores que não se vinculavam diretamente a uma das áreas ocupacionais reconhecidas e definidas por lei se viram alijados de direitos básicos, sendo concebidos enquanto pré-cidadãos, entre os quais o autor denomina todos os cidadãos da área rural e todos aqueles que no mercado urbano em igual condição, isto é, cujas ocupações não tenham sido reguladas por lei (ibid., p.75).

Uma cidadania que jamais contemplou valores universais acabou por considerar uma grande parcela da sociedade como não cidadã. O próprio discurso de acumular o estoque de bens, para num segundo momento discutir sua participação e uso, em inúmeras proporções, foi a tônica dominante da política econômica e social (SANTOS, 1979). Vale ressaltar que a adjunção destas práticas sobrevive no Brasil independente de qualquer atributo de leis e da periodização política. Se a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) reconheceu e ampliou a esfera dos direitos para inúmeros setores (mulheres, crianças, idosos, negros,

peças com deficiência entre outros), até então vivendo como pré-cidadãos, sua efetivação não ocorreu na prática, na medida em que não possibilitou mecanismos de defesa para estes grupos, muitos dos quais sabedores de seus direitos, não sabem para quem recorrer. O próprio Estado, por vezes, propõe taxas abusivas, impostos indecentes e, o que é assustador, não retorna para a sociedade em serviços públicos (educação, saúde, transportes etc) o que arrecada.

Para pensarmos uma questão ampla como a democracia, torna-se imperioso refletir como determinada sociedade a vive e a concebe. Determinados grupos sociais às vezes têm uma leve tendência a confundir o espaço público com o espaço privado. Na esfera pública importante para o debate sobre estas questões, isto nem sempre ocorre. Se, em nossa história, o espaço público sempre foi ausente, as diretrizes traçadas na década de 80 fizeram com que este fosse cada vez mais pulverizado. A questão se torna emblemática quando remetemos para esta década aspectos que atravessaram o tecido social: participação, cidadania e democracia.

4.2 Educação no paradigma eco-sistêmico

A necessidade de incorporar uma multiplicidade de elementos filosóficos, políticos e epistemológicos na discussão de um novo paradigma educacional, que contemple conceitos discutidos anteriormente, faz com que, para que possamos contextualizar o momento atual, iniciemos definindo o que é paradigma.

Paradigma, segundo Kuhn (1994, p.225), é um conjunto de pressupostos compartilhados, forma pela qual percebemos o mundo, constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros da comunidade científica.

Paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. É uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos. A partir do momento em que existe um consenso por parte de um grupo de cientistas sobre determinadas ocorrências ou fenômenos, começa uma sinergia unificadora ao redor da nova temática. (MORAES, 1997, p. 31)

Alguns pressupostos epistemológicos, segundo Vasconcellos (2002), estão implícitos no paradigma tradicional²⁰ com três dimensões descritas a seguir: a **simplicidade**, segundo a qual, separando-se o mundo complexo em partes, encontramos elementos simples, ou seja, é preciso separar as partes para a compreensão do todo. Deste pressuposto surgem as características das relações causais e lineares, como, por exemplo, a descrição do mundo aristotélico, posto como um mundo complexo, divinamente ordenado ou imaginativamente concebido (VASCONCELLOS, 2002). Ao proceder desta maneira, a ciência separa em partes o objeto de estudo e seu contexto relacional ocasionando algo clássico neste paradigma, que chamamos de disjunção ou operação disjuntiva, que separa o que está ligado.

A segunda dimensão é a da **estabilidade**. Nesta, o mundo é estável, previsível. Como fundamento, primeiro apresenta a determinação e, como conseqüência, a previsibilidade e o controle dos fenômenos mediante a sua reversibilidade. Ou seja, a proposta é de fato realizar o que geralmente se considera como objetivos da ciência: explicar, prever e controlar a ocorrência dos fenômenos no universo, de tal forma que a interferência, inversão e manipulação produzirão o retorno do sistema ao seu estado inicial. Constatamos o poder decorrente da ciência sobre o fenômeno, na tentativa de controlar, manipular e agir sobre o sistema.

A última dimensão desta tríade é a **objetividade**. O conhecimento do mundo se dá como ele é, constituindo assim uma versão única do conhecimento. A função do cientista é descobrir a realidade, por meio de uma única versão. Portanto, a descrição científica será tanto mais objetiva quanto mais se conseguir eliminar o observador e obter, de um ponto de observação exterior ao mundo, o nível fundamental de descrição a partir do qual tudo o que existe pode, em princípio, ser reduzido (PRIGOGINE e STENGERS, 1984, p. 38).

Entretanto, gostaríamos de ter mais pressupostos para compreensão de um novo paradigma ao considerar uma nova visão de mundo, que leva os cientistas a

²⁰ [...] se refere a algo que tem uma origem muito, mas não a algo que já tenha desaparecido e/ou sido substituído. A ciência tradicional continua vigorosa em nossos dias. (VASCONCELLOS, 2002, p. 68)

lutar contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade presentes no saber aristotélico e medieval.

O futuro já não é o que era, diz um graffito numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. (...) perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais. (SANTOS, 2000, p. 322)

Um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos mestres (MORAES, 1997, p. 31). Privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso. (MORIN, apud MORAES, 1997)

Por outro lado, Morin (1996) indica a necessidade epistemológica de um novo paradigma que crie uma ruptura dos limites do determinismo e da simplificação e incorpore o acaso, a probabilidade e a incerteza como parâmetros necessários à compreensão da realidade. Opõe-se ao paradigma clássico da simplificação, concebendo os fundamentos do novo paradigma complexo, que amplia os horizontes da explicação científica, tanto nas ciências físicas como biológicas e sociais. Este pensamento vem, justamente, se opor ao pensamento único descrito na dimensão epistemológica da objetividade citada anteriormente.

O conceito de paradigma, aí empregado, torna-se ao mesmo tempo lógico e ideológico: é uma noção nuclear. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo 'complexus': o que é tecido junto (MORIN, 2003, p.89). É por esta noção de paradigma que vão ser dimensionados os discursos e as teorias que estão sob seu controle.

Não é novidade que a ciência clássica orientou-se por um paradigma de simplificação, com as grandes características da disjunção e da redução. Ela estabelece um tipo de pensamento que concebe o objeto separado de seu contexto; separa o físico e o biológico, neutralizando o biológico na sua complexidade e

reduzindo-o ao físico; separa o biológico do humano, neutralizando o humano, reduzindo-o ao biológico; separa as categorias, as disciplinas.

O pensamento que emerge da ciência contemporânea apresenta novos indicadores epistemológicos e podemos nomeá-los, segundo Moraes e Torre (2004) de pensamento Complexo, ou então de pensamento Eco-sistêmico.

Como vimos anteriormente, a Complexidade traz a idéia de tessitura dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acaso que constituem nosso mundo (MORIN, 2003). Ainda, segundo Morin, encontramos na complexidade uma nova forma de pensar, um princípio regulador do pensamento que contempla todos os fenômenos do mundo em seus diferentes níveis. Decorre daí a necessidade de contextualização desses fenômenos, bem como o reconhecimento da causalidade recursiva; da instabilidade, onde compreendemos que o mundo está em processo de vir a ser.

Neste fluxo contínuo, é preciso considerar a imprevisibilidade e a indeterminação, a compreensão de que os fenômenos são irreversíveis e incontrolláveis e, finalmente, que na elaboração deste processo não há realidade separada do observador, pois a mesma faz parte de uma construção sócio-histórica que envolve diferentes sujeitos e conseqüentemente admite múltiplas versões da realidade.

Neste contexto, o pensamento complexo nos indica uma relação imbricada entre sujeito e objeto. Portanto, a deficiência não deveria ser reduzida ao traço biológico em si mesmo, mas compreendida por meio da equidade levando em consideração a conjunção que permita distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir.

Para que essa questão possa ser discutida, é necessário rever aquilo que foi construído como regime de verdade em um paradigma tradicional. Os processos sociais, históricos, econômicos e culturais estão inseridos, regulam e controlam a forma como são pensados e construídos corpos e mentes. A objetividade, a partir da representação da realidade; a estabilidade, por meio de um mundo ordenado; e a

simplicidade, fragmentam esse sujeito e nos apresentam indicadores que nos levaram à compreensão equivocada do conceito de deficiência.

A deficiência não é somente uma questão biológica e sim um conceito culturalmente construído por contextos sócio-históricos. A complexidade nos traz a compreensão desse sujeito por meio de um cenário, pois contexto e sujeito co-existem e se auto-organizam.

Edgar Morin (1996), citando Von Foerster, afirma que a auto-organização significa autonomia, mas um sistema auto-organizador deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia, e, nessa operação, consome energia, o que faz com que interaja com seu meio para extrair energia do exterior e transforma-la, buscando se auto-organizar. (MORAES, 1997, p.78)

Isso nos mostra que somos influenciados diretamente pelos modelos e pensamentos sociais, que somos seres físicos, biológicos, psíquicos, sociais e culturais e que todas essas dimensões do ser humano estão imbricadas em nossa matéria em interações recursivas e retroativas. A influência mútua nos mostra a importância do sujeito, do contexto e da relação de sujeito e contexto, de tal forma que contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, vê-lo existindo no sistema sem isolá-lo ou dissociá-lo. Reconhecemos esse aspecto relacional por meio do princípio dialógico que une conceitos que tradicionalmente se opõem.

Os pressupostos discutidos acima são fundamentais para a compreensão de um novo paradigma da inclusão educacional de pessoas com deficiência, por meio de um projeto que tenha capacidade para sustentar ações educativas coerentes, inclusivas e eficazes, servindo de referencial para a formação de cidadãos cada vez mais autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que viabilize a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades do que é ser humano.

Essa ordenação nos traz a complexidade como pilar de ações co-determinadas, indicando a co-autoria na construção desses valores, emergindo a necessidade de um sujeito autônomo. O ser humano é autopoietico, mas a sua

autonomia depende do meio exterior. Por isso, para ser autônomo, estabelece uma relação de dependência com o meio.

Desta maneira, somos levados a pensar conjuntamente em duas noções que até agora se encontravam separadas. No paradigma tradicional podíamos compreender a autonomia do ponto de vista científico, visto que o conhecimento científico clássico só conhecia o determinismo. A autonomia só podia ser pensada do ponto de vista puramente metafísico, ou seja, excluindo qualquer vínculo material.

Por um lado, tínhamos uma ciência com dependência, mas sem autonomia, e uma filosofia com autonomia, mas sem conceber a dependência. Nesta dimensão, constatamos que o pensamento complexo deve ligar a autonomia e a dependência. Para Morin (2006, p.96):

[...] dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos, bem entendido, de um cérebro, ele próprio produto de um programa genético e dependemos também dos nossos genes, somos influenciados pelos pensamentos e idéias dos outros e que nossa autonomia é sempre relativa.

A escola inclusiva não é uma mera soma de parceiros hierarquicamente justapostos, recursos quase sempre precários e atividades segmentadas. É uma formação social autônoma em interação e dependente do meio envolvente e de outras formações sociais e na qual, permanentemente, convergem processos de mudança desejada e refletida. A intencionalidade educativa do projeto pedagógico impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da escola, que refletirão também os valores matriciais que inspiram e orientam, a saber, os valores da autonomia, de solidariedade, de responsabilidade e da democracia.

4.3 A escola e a deficiência

Somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, social, psicológico e cultural. Cada um se caracteriza como um sujeito rico em possibilidades de crescimento na vida em sociedade. O ser humano é uma combinação de condições e qualidades que vão sendo atualizadas e concretizadas

ao longo das histórias e existências de acordo com os relacionamentos, experiências e contextos de vida.

O cotidiano escolar se apresenta como “espaço-tempo” de complexidade, multiplicidade, incerteza, possibilidades e emergências, ao contrário do modo como aprendemos a compreendê-lo, ou seja, definido pela ordem, regularidade, previsibilidade e repetição pode revelar, nas ações mais rotineiras, a tensão entre regulação e emancipação.

Como nos alerta Santos (2000), é necessário e urgente perseguir a revalorização, reinvenção e primazia do conhecimento em busca da emancipação. Este princípio foi marginalizado pela modernidade ocidental, sobre o conhecimento-regulação. Essa ação implica na (re) valorização da solidariedade como forma de saber (ibid.) subsidiando um fazer pedagógico em que não se compreenda o outro como um outro incompleto, insuficiente e que deve, portanto, ser corrigido e normalizado.

O problema está no ser humano que quer conviver com seus iguais. É mais fácil e dá menos trabalho? A maioria das pessoas não quer encarar conflitos. Todo mundo foge do que não é normal. E aqui normal é entendido como o mais freqüente no próprio grupo de convivência. É preciso que o ser humano reconheça nas diferenças uma posição de contato e igualdade com o outro, porque quando vê só a diferença ou a deficiência não consegue reconhecer-se. É imprescindível que veja o outro como um todo, inclusive com a parte diferente, para que possa reconhecer-se nas demais partes construindo de fato sua identidade a partir do outro, mas com suas diferenças presentes, no sentido que nos aponta Deleuze (1988, p.420-1):

Quando a diferença é subordinada pelo sujeito pensante à identidade do conceito [...], o que desaparece é a diferença do pensamento, a diferença do pensar com o pensamento, a origem do pensar, a profundidade da rachadura do Eu que só leva a pensar pensando sua própria paixão e mesmo sua própria morte na forma pura e vazia do tempo. Restaurar a diferença no pensamento é desfazer este primeiro nó que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante.

Portanto, a idéia de diferença se encontra no aspecto relacional do sujeito com o outro e com o meio, criando um movimento distinção. O ser humano caracteriza-se como um ser de relações, necessidades e ações. Em diferentes culturas, qualquer que seja o modo de agir, o homem busca atender e desenvolver estruturas básicas e dependendo das condições culturais, sociais, políticas e ambientais novas estruturas se impõem, como por exemplo: hábitos alimentares, uniões, educação das crianças etc.

A satisfação de suas necessidades garante ao ser humano o vigor fisiológico e psicológico para viver e desenvolver-se, compartilhando a vida. A complexidade da vida humana fica expressa no reconhecimento das necessidades pelos indivíduos e pela sociedade. A realidade é percebida pelo indivíduo segundo a sua estrutura bio-psico-social num dado momento. Essa estrutura muda a partir da interação do organismo com o meio e aumenta a diversidade de elementos que constitui esse sistema.

É no processo de reconhecimento de suas necessidades e na busca dos meios de satisfazê-las que o ser humano elabora o conhecimento e sua própria identidade. É na ação e no movimento que ele se constitui. O importante é observar, explicar e compreender o ser humano para poder trabalhar COM ele e não PARA ele.

No seu desenvolvimento, dependendo das situações, o sujeito escolhe formas de agir, mais ou menos conscientes, de acordo com o contexto. No seu processo de vida, a pessoa desenvolve uma competência social para usar, relacionar-se e apropriar-se das objetivações culturais disponíveis. O processo de apropriação é lento, é dialógico, não é simultâneo, nem acaba quando a pessoa fica adulta por ser um processo permanente de apropriação.

A diversidade de olhares não impede que cheguemos a acordos sobre o mundo em que vivemos. Esses consensos é que vão determinar as práticas sociais. Para que possamos conceber esse processo diferente e enriquecedor, precisamos desenvolver um pensamento complexo, mais profundo e abrangente, para melhor compreender a intersubjetividade presente e levar em conta o respeito à diversidade.

Surge, assim, a idéia de diferentes visões que podem complementar-se, não sendo possível um ponto de vista que desse conta da totalidade do real. Algumas vezes tem-se usado a expressão “pensamento dialógico”, definido como “entrecruzamento de perspectivas”, referindo-se à riqueza que pode advir de múltiplas visões da realidade. Nesse caso em geral, está-se mantendo a idéia de diferentes visões ou perspectivas sobre algo que é real. (VASCONCELLOS, 2002 p. 133)

E assim aceitar o outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 1998), significa compreender as diferenças, respeitá-las e conceber o diálogo. Esse é nosso emergente aprendizado - a condição de rever o que significa ser humano. Pois essa será uma crença fundamental, convicção indispensável aos participantes de qualquer comunidade humana, para que se estabeleçam espaços de intersubjetividade criativos e produtivos, onde se dê, por consenso, a construção da realidade.

A inteireza e a rede de relações estabelecidas nos diferentes contextos inclusivos, que concomitantemente são antagônicos e complementares, oportunizam um retorno imediato de entendimento e necessidade de ações diferenciadas nas práticas educativas que contemplem a diferença. Conseqüentemente, essas novas ações sistêmicas e dinâmicas emergem para compreensão desta nova estrutura que se modifica continuamente. Citamos a mutabilidade dos processos e práticas educativas, que mantém sua organização na deficiência. Entretanto esses sistemas não são isolados, apresentam uma congruência estrutural, que são potencializadas mediante o contexto em que estão inseridos.

Relacionando a complementaridade de um mundo com o outro, o ser humano percebe seus limites, suas características e suas possibilidades. A personalidade humana se auto-organiza, ou seja, cria novas estruturas e novas formas de comportamento na vida cotidiana. O modo de cada um responder às situações é heterogêneo.

A elaboração dos parâmetros comuns, das normas e das regras de vida em sociedade constituem-se na referência dos indivíduos e grupos sociais sendo produto de respostas e fazeres dessas pessoas nos espaços onde circulam. É do

seu lugar social que cada indivíduo questiona, problematiza e reflete sobre as situações, assumindo-as ou não como suas, vivendo assim quatro valores fundamentais do ser humano: a vontade, a liberdade, a reflexão e a decisão.

É característica do ser humano desenvolver a autonomia. Autonomia que supõe o indivíduo situado no grupo social onde acontecem as trocas de pontos de vista, onde se exercita a cooperação, a solidariedade e onde se constroem as regras e valores da convivência social. A construção do cidadão depende de processos de auto-organização constantes, esteja ele consciente ou não da natureza de tais processos, que fundamentalmente estão vinculados à interatividade e interdependência em contextos complexos. A autonomia, no entanto, é sempre relativa, pois depende da relação deste sujeito com o outro e com o mundo, por meio do respeito mútuo, da capacidade de questionar, manter e propor regras na relação entre pares. Nessa dinâmica surgem conflitos individuais e de convivência, choques de pontos de vista e interesses pessoais que, ao mesmo tempo, provocam o conhecimento e o reconhecimento mútuo, a confiança e a união entre os indivíduos.

Isto também nos indica que somos co-autores e co-produtores dos objetos do conhecimento, que somos influenciados pelos pensamentos e idéias dos outros e que nossa autonomia é sempre relativa. Uma autonomia que depende das relações que construímos no ambiente onde estamos inseridos; que depende dos processos de auto-organização que garantem a natureza autopoietica dos sistemas vivos como condição para o desenvolvimento de sua autonomia. Na realidade, somos profundamente dependentes em nossa independência, dependentes dos fluxos nutridores que alimentam os vários processos, que, ao mesmo tempo, nos permite desenvolver a nossa autonomia como sujeitos que somos. (MORAES e TORRE, 2004 p. 37)

Nesse sentido, o princípio da equidade e a equiparação de oportunidades entre pessoas com ou sem deficiência significam que as necessidades de todo indivíduo devem ser levadas em conta com o mesmo grau de importância na sociedade. Todos os recursos devem ser empregados de maneira que garantam iguais oportunidades de participação a todas as pessoas.

Para tanto, consideramos o objetivo fundamental da educação: formação do cidadão em todas as dimensões de sua relação com o mundo e consigo mesmo. A necessidade de discutir e elaborar se constitui no motor das relações que se estabelecem em todos os lugares, situações e momentos ao longo da vida de cada um.

Esta discussão traz a necessidade da sistematização do conhecimento, o desenvolvimento da argumentação e a elaboração dos processos de cognição. Segundo Varela (apud MORAES e TORRE, 2004, p.35), as atitudes cognitivas estão emaranhadas com o percurso e a história de vida dos sujeitos, a cognição significa ação efetiva que traduz uma história de acoplamento estrutural que faz emergir um mundo.

Nesse sentido, é importante considerar que a elaboração e a comunicação das informações e do conhecimento se fazem por meio das diversas linguagens de expressão existentes: plástica, musical, dramática e corporal, expandindo-se para outras formas como Braile²¹, LIBRAS²² e Comunicação Alternativa²³ (PSC, BLISS etc).

²¹ **Braile**- é um sistema de leitura com o tato para cegos inventado pelo francês Louis Braille. Em 1829, publicou o seu método. O sistema Braille é um alfabeto convencional cujos caracteres se indicam por pontos em relevo, o deficiente visual distingue por meio do tato. A partir dos seis pontos salientes, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos, sinais algébricos e notas musicais. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Braile>)

²² **Libras**- é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão entre as comunidades de pessoas surdas no Brasil. Ganhou esse status porque surgiu naturalmente assim como a língua portuguesa e atualmente é de grande importância na comunicação no território brasileiro. Baseou-se primariamente na Língua de Sinais Francesa, apresentando semelhanças em relação a várias línguas de sinais européias e à norte-americana. Assim como as diversas línguas existentes, ela é composta por níveis lingüísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Da mesma forma que nas línguas oral-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais, que recebem o nome de sinais. A única diferença é sua modalidade áudio-visual. Sendo assim, para se comunicar em LIBRAS não basta apenas conhecer os sinais; é necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação. Os sinais surgem da combinação de configurações de mão, movimentos, e de pontos de articulação -- locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos. Assim, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como qualquer língua, também existem diferenças regionais, portanto deve-se ter atenção as variações praticadas em cada unidade da Federação. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Libras>)

²³ **Comunicação Suplementar Alternativa - CSA** é uma área da prática clínica, educacional e de pesquisa para terapeutas que tentam compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, os prejuízos e incapacidades dos indivíduos com severos distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão. Comunicação Suplementar e Alternativa pode ser necessária para

O desenvolvimento da capacidade de comunicar-se é elemento fundamental no processo de educação, pois a linguagem e o conhecimento são os grandes instrumentos para o estabelecimento das relações. Para Vygotsky (1988), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pelos sujeitos. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do sujeito.

Ainda de acordo com Vygotsky (1998), a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do indivíduo. Quando a criança se apropria da linguagem, amplia sua capacidade para providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis. Assim, é possível superar a ação impulsiva dominante anteriormente e planejar a solução de um problema antes de sua execução ajudando a controlar seu próprio comportamento.

Depois do longo processo para a aquisição da linguagem oral que se estabelece em etapas, teremos a linguagem adquirida como meio de comunicação com os semelhantes, também denominado de “discurso socializado”. O “discurso interior” é aquele que a criança utiliza para si mesma, internalizando suas ações para solucionar uma questão vivida por ela. Com este processo, desenvolve a função planejadora que permite prever antecipadamente como resolver a questão. Estes processos permitem desenvolver a capacidade para ir além das experiências imediatas, realizando operações psicológicas mais complexas.

Percebe-se, hoje, que o conhecimento da realidade e o confronto de idéias sobre a forma de transformá-la, tornou-se um imperativo para a superação do

indivíduos que demonstrem prejuízos nos modos de comunicação gestual, oral e/ou escrita. (ASHA, 1991) **CSA** significa qualquer meio de comunicação que suplemente ou substitua os meios usuais de fala ou escrita, onde eles estiverem comprometidos. **Comunicação Suplementar**: quando o indivíduo utiliza um outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente. **Comunicação Alternativa**: quando o indivíduo utiliza outro meio para se comunicar ao invés da fala, devido à impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente. (http://www.clik.com.br/caa_01.html)

individualismo e construção de uma nova cultura capaz de mobilizar para uma reorganização da sociedade em bases mais humanas.

É preciso deixar de planejar e programar somente para compensar perdas e dificuldades. É preciso deixar de dar treinamentos para essa ou aquela função julgando que assim está sendo dada educação e formação profissional. É preciso deixar de enumerar fatos e notícias imaginando que assim a população fica informada. A pertinência e o significado da informação dependem da necessidade do indivíduo, de sua estrutura psíquica, de sua resistência ao tipo de informação, do desenvolvimento e transmissão da mensagem, do meio de comunicação utilizado e de sua visão de mundo.

O princípio do respeito à diversidade firmou o movimento da inclusão social. Neste novo enfoque, não se propõe a negação das diferenças, mas sim o respeito a elas. Não se propõe a igualdade massificada, mas a equidade. Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar. Esta linha de mão dupla exige a informação e formação de todos a respeito de todos.

Integrar tem como pressuposto a adaptação. Já Inclusão significa fazer parte. Desta forma não se trata de uma mera troca de terminologias, mas de um novo cenário que incorpora o sujeito com deficiência, alguém como ator deste contexto.

Portanto neste novo cenário, já referido acima, os atores têm direitos e obrigações iguais. De tal forma que esperamos um desempenho de sua cidadania e respeito às suas diferenças. É necessário focar as capacidades da pessoa com deficiência e não apenas as suas limitações, pois uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política (ARROYO, 1995, p. 74) devem ser consideradas para que essas pessoas possam exercer de fato seu papel como cidadãos.

Oferecer maiores chances de autonomia e independência é o ponto de partida para a garantia da cidadania das pessoas com deficiência. Este processo está diretamente relacionado com a possibilidade delas participarem dignamente de todas atividades sociais.

4.4 Implicações sobre os processos de ensino e aprendizagem

Ensinar, para Maturana, implica a criação de circunstâncias ou de situações que possibilitem vivenciar experiências para que a aprendizagem se desenvolva, para que os processos aconteçam a partir de uma ação efetiva do ser aprendente. (MORAES, 2004, p.260)

Como cada ser humano é singular e essa afirmação se dá pela representação de suas histórias, percursos e experiências de escolarização. O desenvolvimento de cada aluno também é único. Sendo assim, as relações de aprendizagem não podem estar pautadas em um conhecimento parcial ou na sua transmissão, pois teríamos como protagonista deste processo somente o professor, concebendo sua prática a partir de uma única referência – ensinar.

Estamos querendo discutir o outro pólo do bastão: os processos de aprendizagem. No entanto, essa discussão deve fundamentar-se em uma relação complexa, que leve em consideração as emergências de novas posturas e de interações vividas pelo sujeito com o meio, ou segundo Moraes (2004, p.43), de ações ecologizadas.

[...] ações ecologizadas que ocorrem a partir de interações mútuas entre diferentes sujeitos, entre sujeito e objeto, sujeito e meio. Isto nos sugere que construímos o mundo influenciado pelas ações, idéias, emoções e pelos pensamentos, sentimentos, valores e sonhos dos outros. Indica também que o conhecimento não parte nem do sujeito e nem do objeto, mas da interação sujeito/objeto, onde o sujeito que atua sofre simultaneamente, a ação do objeto, como nos ensinam Piaget e Maturana. É a partir de ações ecologizadas, das interações ocorridas, que emergem novas estruturas que possibilitam outras emergências e novas transcendências. Transcendência de novas formas de conhecimento, a novas formas de individualidade, de coletividade e de solidariedade.

Considerando os conceitos discutidos, caracterizamos esse sujeito em relação ao contexto em um sistema dinâmico, estruturalmente determinado e retomamos a relevância do aluno e suas emergências, como um ser em permanente desenvolvimento.

4.4.1 Breves considerações sobre currículo e avaliação

A relevância e valorização da identidade pessoal do aluno, baseada nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade, caracterizam um sujeito ativo e construtor de seus processos de aprendizagem. De tal forma que as necessidades individuais e específicas de cada aluno deverão ser atendidas singularmente, já que as características de cada um implicam em formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, as aprendizagens do sujeito com deficiência devem ser concebidas, considerando os aspectos sociais, cognitivos e emocionais.

Em todos os âmbitos de investigação e produção do conhecimento sobre o tema é consenso que as características de ordem psíquica ou orgânica que se manifestam em uma criança quando o desenvolvimento de suas funções mentais está comprometido não são um impedimento aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, à transformação de suas formas de ação no decorrer de sua vida. (CARVALHO, 2006, p.25-6)

Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna singular, percebendo-o na sua complexidade; descobrir e valorizar sua cultura; ajudá-lo a descobrir-se e a ter ele próprio equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem consideradas a partir de um sistema dinâmico.

Segundo Paulo Freire (1999, p.107):

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.

Para Freire (ibid.), o respeito pelo universo do aluno, em toda sua dinamicidade e potencialidade, jamais pode ser entendido pelo educador como uma forma de tornar-se “simpático” e plenamente aceito pelos educandos. Pelo contrário, é uma maneira que o educador tem de, com o educando e não sobre ele, tentar a

superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interagir com o mundo (FREIRE, 1999, p.138).

A dimensão dada pelo autor tem um enorme peso no processo da construção do conhecimento. É apenas na interação dialógica que o ato de conhecer é possível. O conhecimento, como observa Hegel, é como a ave da deusa Minerva que alça vôo ao anoitecer, isto é, vem com o tempo.

Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros. A singularidade da trajetória de cada aluno supõe a apropriação individual e subjetiva do currículo, mediada e avaliada pelos professores.

Enquanto uma unidade não entrar numa interação destrutiva com se meio, nós, observadores, necessariamente veremos que entre a estrutura do meio e a da unidade há uma compatibilidade ou comensurabilidade. Enquanto existir essa comensurabilidade, meio e unidade atuarão como fonte de perturbações mútuas e desencadearão mutuamente mudanças de estado. A esse processo continuado, demos o nome de acoplamento estrutural. Por exemplo, na história do acoplamento estrutural entre as linhagens de automóveis e cidades, há modificações dramáticas em ambos os lados, mas em cada um elas ocorrem como expressão de sua própria dinâmica estrutural, provocadas pelas interações seletivas com o outro. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 112)

Nesse sentido os processos de aprendizagem estão diretamente relacionados ao processo de união do sujeito com o meio. Entretanto, vale ressaltar que nem sempre as aprendizagens de fato ocorrem.

Considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos é condição para que ação educativa cumpra seu papel de forma satisfatória. Para Moraes e Torre (2004), o aluno deve estar no centro do processo educacional e em função dele o plano educativo deve ser organizado pelos professores, porém conscientes de que o imprevisto e inesperado acontecem e que novas emergências surgem. Conseqüentemente, devemos garantir atitudes de abertura ao novo, co-

responsabilidade, cooperação, construções coletivas, na busca de resoluções para a problemática em questão. Nesta perspectiva, o professor envolve o aluno gerando sentimento de pertinência da ação educativa.

Consideramos como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver. O conceito de currículo que queremos discutir é entendido como percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um percurso-caminho. Só o conjunto de aquisições de cada aluno está em condições de validar a pertinência do currículo.

Um currículo que leva em consideração os contextos sócio-culturais dos sujeitos, aberto à vida, à contemporaneidade e que tem como grande princípio a construção de conhecimento por meio de atividades relevantes e significativas que valorizem a inventividade, criatividade, criticidade, solidariedade, alteridade e cooperação como habilidades necessárias a serem construídas pelo humano.

É um currículo “vivo”, flexível, aberto, sempre em processo, o que garante o seu caráter dialógico com uma realidade em constante movimento. Num sistema educacional aberto, o professor aceita a incerteza, acolhe o inesperado, reconhece a necessidade de mudança e replaneja suas ações. É um professor sempre aberto ao diálogo e aos fluxos nutridores ativados pelas perguntas e pelos desafios desestabilizadores que incentivam o movimento e a dança recursiva do pensamento. (MORAES e TORRE, 2004, p. 47)

Para tanto, a organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a idéia de que se impõe ajudar cada sujeito a alicerçar o seu próprio projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a fazer, estar, ser, conhecer e agir.

Segundo Sacristán (2000), ao definir-se o currículo, descreve-se a concretização das funções da própria escola e a forma particular pela qual se insere em um momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional. A análise do currículo, portanto, remete-nos ao

contexto escolar em que se configura o processo educacional, e pelo qual se expressam as práticas educativas e os produtos delas resultantes:

A importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

O processo organizacional, para acompanhar os variados percursos de aprendizagem implica numa reflexão crítica sobre o currículo, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes essenciais ao desenvolvimento de habilidades e competências. Este currículo tem como estratégias metodológicas, linguagens diversas, respeitando a especificidade de cada sujeito, permeados por metodologias próximas do paradigma construtivista, interacionista, sócio-cultural, afetiva e transcendente (MORAES e TORRE, 2004). Induzirá também o desenvolvimento de muitas outras habilidades, atitudes e objetivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo, garantir trocas intersubjetivas, processos reflexivos e auto-organizadores, ressignificando assim, a cada etapa, as aprendizagens construídas.

As propostas de trabalho apresentadas aos alunos tenderão a usar metodologias que valorizem situações-problemas, mediações pedagógicas intencionais e sistemáticas, assim como soluções complexas e integradoras. A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e conseqüentemente, a disponibilização de materiais de trabalho, bem como professores capazes de lhes oferecerem encaminhamentos adequados.

Assim, não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único manual, igual para todos, respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de estigmas, nos quais se enquadram aqueles que, por juízo de alguém, são diferentes.

Neste sentido, a definição do currículo reveste-se de um caráter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de professores, de modo a que seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais de todos em sua singularidade, necessidades e especificidades.

Não podem igualmente ser desconsiderados o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacentes à ação educativa, tais como as relações colaborativas. Conhecer não é, portanto, apenas uma operação mental, mas é toda uma ativação de pensamentos, raciocínios que tem por base as emoções e sentimentos vividos em determinadas circunstâncias (MORAES e TORRE, 2004 p. 48).

A dimensão da interação congruente entre sujeito deficiente e meio será garantida pela integração do indivíduo na comunidade educativa onde conhece e é conhecido por todos os pares, professores e gestores e demais agentes educativos. Alunos e professores deverão estabelecer conjuntamente os critérios e as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser co-responsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

O percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu desempenho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do processo individual do aluno. Este documento tentará evidenciar sua evolução nas diversas dimensões do seu caminho escolar e deverá propiciar informações relevantes para a formação do aluno.

Ainda sobre avaliação, a consideremos como um processo de auto-organização, pois a partir da condição de co-autoria ou co-participação da ação educativa temos um acompanhamento do aluno em seu processo de formação, concretizando ações de auto-avaliação e auto-formação.

Para tanto, o processo educativo que contemple pessoas com deficiência a partir dos pressupostos do pensamento eco-sistêmico nos aponta caminhos que

verdadeiramente traduzem a escola em um espaço vivo de relações prazerosas na construção do conhecimento.

A garantia de um trabalho que traz como pressuposto um novo conceito de cidadania, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades para as aprendizagens ao longo da vida deve pautar-se nos quatro pilares da educação para o século XXI, preconizados pela UNESCO (2006): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a fazer. Tais conhecimentos levam em consideração a consciência de um novo conceito de formação do cidadão e. uma cidadania que passa de um contexto de nação para uma perspectiva planetária e ecológica, considerando a diversidade na equidade e permitindo a reflexão constante do que é ser humano.

Uma grande virtude a ser conquistada pelo ser humano é respeitar e conviver com o diferente. Na história da humanidade esta luta tem sido sofrida. “Olhar”, respeitar, aceitar e amar o diferente sem excluí-lo, aceitando-o com suas dificuldades, possibilidades e competências é dever de todos. Para tanto devemos, despojar-nos de preconceitos, questionar valores e transcender para um ser maior que se encontra em cada um de nós. (NARDI, 2001, p. 221)

V - EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Neste capítulo apresento o contexto da pesquisa, as descrições do processo e as análises que mostram as compreensões tecidas por meio da problemática anteriormente citada. Chama a atenção, em um primeiro momento, como a fragmentação e a incomunicabilidade ocorrem entre os profissionais da área da saúde e da educação quando trabalham com pessoas deficientes. São enfatizadas as incertezas, as dificuldades, os avanços e os recuos quando duas categorias de profissionais tentam trabalhar em conjunto. Num segundo momento, apresento como o trabalho em conjunto, quando a relação dialógica é estabelecida, pode facilitar o processo de inclusão social do deficiente.

Inicialmente, será descrito o cenário da pesquisa, um Centro de Reabilitação da Cidade de São Paulo. Subseqüentemente, apresento a descrição do Projeto de Assessoria à Prefeitura Municipal de Santo André, suas etapas, análises dos percursos e ações dos sujeitos envolvidos.

Nas áreas da educação e saúde, ao se contemplar o tema educação inclusiva, percebe-se a existência de fronteiras imprecisas e tensões conflitantes. São setores que deveriam estar intimamente ligados para articulação de práticas sociais e educacionais. O sistema de saúde é parte integrante do bem-estar social e os indicadores de saúde são componentes essenciais para uma melhor qualidade de vida. Basta dizer que saúde e doença são abstrações necessárias para que possamos descrever diferentes graus de sucesso na interação dos sujeitos com o meio que os cerca, bem como na dinâmica interna do seu próprio corpo.

Podemos analisar a articulação entre as áreas da educação e saúde de inúmeros ângulos ou pontos de observação, que aqui chamamos de dimensões. Reunindo informações das múltiplas perspectivas, ou seja, fazendo uma análise multidimensional, podemos ter uma visão mais clara e próxima da realidade.

Cabe à presente pesquisa conceber as perspectivas para a construção de uma escola inclusiva que leve em consideração o diálogo entre escola regular e especial, contribuindo para a construção da cidadania; que compreenda a educação como realidade em movimento e a escola como um espaço de inclusão. Esta escola deve reconhecer diferentes competências, talentos e possibilidades, sendo um lugar onde se respeita a vida, o desenvolvimento pessoal e coletivo (MORAES, 2004) para a realização plena da cidadania, rompendo com desigualdades e preconceitos.

Com estes pressupostos, os questionamentos emergiram na busca de respostas que possibilitem o diálogo entre os espaços regular e especial e entre as áreas de saúde e educação na elaboração de ações significativas que garantam a percepção do outro como parte legítima de um processo que visa garantir a equidade.

5.1 O cenário da pesquisa

No ano de 1991, o Lar Escola São Francisco (LESF)²⁴ estabeleceu uma parceria com a UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) decidindo ampliar seu campo de pesquisa e, conseqüentemente, seus atendimentos nas áreas da saúde.

Atualmente, o Lar Escola oferece as especialidades de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, atividade física adaptada, psicologia, odontologia, oficina ortopédica, reabilitação gerontológica, pulmonar e reumatológica, fisioterapia, enfermagem, psicopedagogia e escola de educação especial, tendo por objetivos:

- ❖ Manter um centro de reabilitação de regime escolar e ambulatorial em que pessoas com deficiência física recebam tratamento necessário e indispensável à sua reabilitação integral;
- ❖ Proporcionar um centro de aprendizagem para avaliação, orientação e treinamento profissional do deficiente, propiciando trabalho para

²⁴ Centro de Reabilitação e Instituição Beneficente que, desde 1943, atende pessoas com deficiência física.

- aqueles cuja incapacidade não lhes permita conseguir um emprego comum no mercado profissional;
- ❖ Proporcionar aos alunos de graduação espaço de estudos e pesquisas sobre reabilitação;
 - ❖ Cooperar com outras instituições, similares ou afins, contribuindo para a melhoria dos serviços em benefício do deficiente físico;
 - ❖ Promover parcerias, convênios e acordos não onerosos à instituição com entidades nacionais ou internacionais, públicas ou privadas.

5.1.1 Escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco/UNIFESP

É neste cenário que iniciamos nosso diálogo: uma escola de educação especial inserida em um centro de saúde que tem como objetivo a reabilitação de pessoas com deficiência.

A escola de educação especial do Lar Escola São Francisco teve sua fundação em 1943. Atualmente conta com 11 salas de aula e 90 alunos com deficiência física, decorrente de patologias diversas. A proposta pedagógica que orienta a ação educativa (ANEXO 1) do Lar Escola São Francisco tem como objetivo principal o desenvolvimento do aluno, seu preparo no exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho, norteadas pelos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Com base na Lei nº 9394/96 – L.D.B. - de 20/12/96, o ensino é ministrado dentro dos princípios de igualdade de condições para acesso à educação e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, cultivando o pluralismo de idéias e as concepções pedagógicas, articulando educação, trabalho e práticas sociais.

A proposta pedagógica do Lar Escola São Francisco foi construída a fim de qualificar e garantir processos educativos que levem em consideração a

singularidade do público atendido, os quatro pilares da educação para o séc XX sugeridos pela UNESCO, bem como auxiliar a inclusão dos alunos na escola regular, como identificamos no excerto extraído da Proposta Pedagógica:

Nos pautaremos na comissão internacional de educação da UNESCO que cita as seguintes possibilidades a saber: Desenvolver competências para que o aluno possa continuar aprendendo ao longo da vida. Competências e habilidades para ser um indivíduo com personalidade própria e ao mesmo tempo coletivo, solidário, tolerante e que seja flexível frente às mudanças. Para tanto sugere quatro pilares da educação, como princípios norteadores das políticas educacionais do mundo: Apresentar a conhecer/Aprender a fazer/Aprender a ser/Aprender a conviver. Esta é pois, a grande tarefa dos educadores: primeiro - desenvolver em nós mesmos estas qualidades; segundo - olhar para nossa prática educacional, rever e ressignificar os conteúdos, as estratégias, a organização da sala de aula, da escola, a relevância dos temas abordados, os recursos didáticos adotados. Terceiro - refletir e decidir como vamos diminuir o vazio que se estabelece entre o conteúdo ensinado e as exigências da vida moderna para o desenvolvimento de nossos alunos. (ANEXO 1)

Pelo excerto acima, observamos como a instituição concebe os processos de aprendizagem, assumindo que o conhecimento é processo e não resultado. Destaca o respeito e a tolerância como fatores essenciais para a convivência social. De acordo com esta dimensão, aponta que o educador deve atuar junto ao aluno, auxiliando-o em seu processo de aprendizagem considerando os quatro movimentos: conhecer, fazer, ser e conviver.

Em segundo lugar, preconiza uma atuação em que o olhar do educador constantemente revise seu fazer pedagógico, avaliando diferentes estratégias de ensino. Não existem fórmulas prontas, pois isto significaria deitar os alunos e o próprio conhecimento no Leito de Procusto, sob a pena de destruímos ambos. Finalmente, atenta para a necessidade de se pensar o conteúdo em congruência com as exigências da vida moderna.

Importante salientar que o texto da Proposta Pedagógica não informa que tipo de vazio existe entre o conteúdo a ser ensinado e as exigências da vida moderna, o

que, em certo sentido, cria um paradoxo: se a educação atingir as metas supracitadas de coletividade, solidariedade e tolerância, qualquer educando formado dentro destes princípios terá respostas compatíveis a toda e qualquer mudança. O conhecimento, concebido como dinâmico, permite que o seu detentor pense em diversas possibilidades.

O Lar Escola São Francisco acredita que a escola especial é uma espécie de “passagem” com recursos diferenciados, que procura auxiliar o aluno com deficiência a ser incluído na educação regular. Nesta dará continuidade ao seu processo educativo, conforme citação a seguir:

A Proposta Pedagógica da escola de educação especial do Lar Escola São Francisco – Centro de Reabilitação, tem no seu propósito, práticas voltadas para a busca do saber, transformando-o em matéria prima e adequando às condições reais de seus alunos nos diferentes contextos sociais, transformando o conhecimento em competências e formando o cidadão para o próximo milênio. (ANEXO 1)

Pelo documento, toda a atuação do Lar Escola São Francisco é de adaptação de seus educandos aos diferentes contextos sociais. Historicamente observa-se que, num primeiro momento, o deficiente deveria ser segregado da sociedade, em virtude de sua diferença. A proposta atual considera que o ajuste é responsabilidade de todos. Reitera-se a importância da ação coletiva neste processo de inclusão social. Neste contexto, encontramos contribuições dos profissionais da saúde, especificamente uma equipe multiprofissional de reabilitação composta por fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico fisiatra e psicólogo.

A atuação destes profissionais no serviço de educação especial do LESF é caracterizada pela transposição de saberes específicos de cada área ao contexto escolar no que diz respeito à adaptação de mobiliários; posicionamento adequado dos alunos nas diferentes atividades propostas pela escola; formação e orientação aos cuidadores²⁵ quanto à alimentação. Também incluem ações conjuntas entre professores e fonoaudiólogos na construção de instrumentos para comunicação

²⁵ Denominação de uma equipe de 5 profissionais que atuam na Escola de Educação especial do LESF, fornecendo suporte aos professores, no que diz respeito as questões referentes a higiene e alimentação dos alunos,

alternativa, bem como adaptações de materiais pedagógicos que contemplem a especificidade de cada aluno como identificamos na citação a seguir:

Definimos como apoio, os recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades do aluno, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações do ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a construção da autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar comunitário. Contamos no Lar Escola São Francisco com uma equipe multidisciplinar de apoio na reabilitação global: Serviço Médico/Psicologia/Serviço Social/Fisioterapia/Fonoaudiologia/Terapia/Ocupacional/Odontologia Especializada/Psicopedagogia/Nutrição. Esses serviços de apoio são constantes, envolvendo equipes e diferentes ambientes de atendimento. A família também está envolvida no sistema de apoio. (ANEXO 1)

Vislumbramos aqui uma pedagogia com influências marcantes nos processos de aprendizagem e um perspectiva terapêutica como condição para a construção de conhecimento. Esta afirmação tem o objetivo de apontar a relevância da equipe de saúde nos processos educacionais, pois os aspectos supracitados são relevantes para uma situação de aprendizagem adequada, pois se o aluno não possui mínimas condições como mobiliário, adaptações físicas e pedagógicas muitas propostas educativas não são alcançadas. Por outro lado, quando se tem esta perspectiva terapêutica como condição sine qua non para a construção do conhecimento, como pensar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares baseada no tripé lousa, giz e apagador?

5.1.2 Parceria entre Lar Escola São Francisco/UNIFESP e Secretaria de Educação

Em 2002, o Lar Escola São Francisco estabeleceu um diálogo, por meio de um projeto de Assessoria ao Município de Santo André, na tentativa de estruturar ações que contribuíssem na inclusão de pessoas com deficiência física nas escolas regulares. Temos aí o início de reflexões sobre a problemática da pesquisa.

Este diálogo apontou para a necessidade de estruturação de um projeto que levasse em consideração algumas ações que contribuíssem para as políticas públicas de inclusão em Santo André que, desde 1997, vinha construindo ações de inclusão após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o fechamento das classes especiais no município.

A estruturação do projeto permeou as demandas por meio 3 eixos:

1. Diagnóstico de 154 alunos com deficiência física;
2. Formação de professores da rede regular de Santo André;
3. Acessibilidade física e pedagógica para auxiliar na ação educativa.

Dos eixos apontados detive-me especificamente nos dois primeiros. Mediante as práticas diagnósticas, procurei compreender as relações necessárias e possíveis entre educação e saúde na construção de processos inclusivos e por meio da análise da estrutura curricular das duas propostas de formação de professores e das avaliações dos participantes destas formações, busquei as concepções que as permearam e procurei levantar indicadores para ressignificar a interface entre a educação regular e especial na formação de professores.

5.2 Práticas diagnósticas

As práticas diagnósticas, nos contextos que envolvem pessoas com deficiência, ainda são caracterizadas com vistas à patologia: deficiências, problemas, rótulos que cristalizam certo estado de ser do indivíduo (VILLELA, 2003).

As considerações apontadas por perspectivas legais nos mostram as influências dos fatores biológicos nas práticas diagnósticas. Entretanto gostaria de ressaltar que os fatores biológicos mesmo sendo relevantes, somente adquirem significado dentro da estrutura de sistemas de valores culturalmente definidos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), órgão responsável pelas questões referentes à saúde mundial, procurou contemplar os diferentes estados e comprometimentos causados pela deficiência ao criar uma classificação baseada no modelo médico-tradicional de doença (etiologia, patologia e manifestação)

associando-as às categorias: deficiência, incapacidade e impedimento. Desta forma o conceito de deficiência passou a ser reconhecido como (OMS, 2003)

- A. Deficiência (impairment): perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica;
- B. Incapacidade (disability): toda restrição ou falta devido a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida em que se considera normal a um ser humano;
- C. Impedimento (handicap): situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência da instalação de uma deficiência ou incapacidade que limita ou impeça o desempenho de um papel considerado normal para sua idade, sexo, condições sociais e culturais.

Essas definições elaboradas pela OMS, em princípio, se aplicam a todos os tipos de incapacidade física e mental. Entretanto deveriam incorporar, além da origem da deficiência, sua repercussão funcional e suas consequências no desempenho de atividades consideradas normais.

No Brasil, as categorias de deficiência associadas ao modelo saúde/doença são reconhecidas na constituição (BRASIL, 1988) como de origem física, mental, auditiva, visual e múltipla. A deficiência é entendida através de conceitos como deficiência permanente (disability) e incapacidade (handicap). Assim:

- ❖ **Deficiência permanente** - é aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de ser alterada, apesar de novos tratamentos.
- ❖ **Incapacidade** - é uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações que precisa para seu bem-estar e para o desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Esta é a classificação que legalmente ampara e garante à pessoa com deficiência o exercício de seus direitos legais. Entretanto, percebemos que a

definição de deficiência permanece ancorada no conceito de normalidade, que reforça a diferença e incentiva a exclusão. Já a definição de incapacidade está atrelada às repercussões sociais decorrentes da deficiência instalada, bem mais coerente, quando se pensa em igualdade e equidade (BERNDT, 2004).

5.2.1 Descrição e análise das práticas diagnósticas

O eixo **diagnóstico** tinha como propósito garantir uma atuação dos profissionais da reabilitação na identificação da deficiência, diagnosticada pelo médico fisiatra; levantamento das características referentes a patologia por meio das contribuições dos profissionais pertencentes a equipe de reabilitação (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, professor, psicopedagogo e fisioterapeuta) e, por fim, a elaboração de um relatório onde constava a deficiência, informações específicas de cada área, encaminhamentos aos serviços de saúde do Município de Santo André e adaptações necessárias prescritas pelo equipe.

As avaliações aconteciam semanalmente. Os critérios para organização da listagem de alunos para avaliação foi organizada segundo dois aspectos: casos mais comprometidos e alunos que nunca haviam freqüentado um serviço de saúde especializado da deficiência física. Eram avaliados 4 alunos por semana e as avaliações ocorriam segundo as etapas descritas:

1ª etapa: avaliação da fisiatra

2ª etapa: avaliação conjunta da terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e fonoaudióloga;

3ª etapa: avaliação conjunta da psicóloga, pedagoga e psicopedagoga;

4ª etapa: discussão do caso com a equipe do LESF;

5ª etapa: devolutiva com os resultados da avaliação a um grupo de cinco (5) professores assessores do município de Santo André responsáveis pela área da deficiência física.

As primeiras avaliações eram ainda fragmentadas, permeadas por um modelo médico-psicológico. Os profissionais, ao avaliarem os alunos, traziam contribuições

pontuais acerca das dificuldades e limitações decorrentes das patologias, constatando as dificuldades cognitivas e sociais. Nesta perspectiva, a deficiência é entendida, ao mesmo tempo, por um caráter organicista, biologicamente determinado e classificatório. Desta forma, a concepção social é deixada em segundo plano como podemos analisar nos relatórios dos diagnósticos (ANEXO 2).

Encontramos diversas referências deste modelo médico-psicológico na Educação Especial, em autores como Cambaúva (1988), Bueno (1993) e Jannuzzi (1992), demonstrando historicamente os vínculos da educação especial com as áreas da saúde. Cambaúva (ibid.), por exemplo, ao tratar sobre a educação dos deficientes mentais, explica a ligação da educação especial à área médica pela presença de casos graves com quadros cuja patologia era profunda, além do que:

[...] o fato de o serviço de Higiene e Saúde Pública ter uma certa preocupação com a educação de deficientes mentais contribui para ter a vinculação de ambos os campos, que, através desse órgão, buscavam enfatizar o discurso da eugenia, pregando a necessidade de medidas que visassem à regeneração física e psíquica através dos serviços de higiene (ibid., p. 70)

Esta autora ainda nos indica que a Psicologia tem grande influência no pensamento da Educação Especial no Brasil. Para ela, esta área, pautada pela observação e experimentação, traz como objetivo de seus estudos, as questões relativas ao ajustamento e desajustamento do indivíduo à sociedade. Desta maneira, é a ponte para que a educação, no sentido positivista, aliada aos seus estudos e resultados, possa fazer de cada pessoa um indivíduo social, integrado em seu meio e contribuindo para a ordem e progresso da sociedade. (CAMBAÚVA, 1988, p. 66).

Estas características podem ser percebidas nos serviços da Educação Especial por meio da ênfase dada às práticas diagnósticas, permeadas por procedimentos técnicos e de observação. Constatamos diretamente as influências deste modelo nos encaminhamentos pedagógicos como métodos, estratégias e técnicas de avaliação que compõem o processo educativo.

El modelo patológico define lo normal/anormal de acuerdo con la presencia o ausencia de síntomas biológicos detectables. Los procesos biológicos que interfieren en la

conservación del sistema son 'malos' o patológicos; aquellos otros que aumentan la vida del organismo son 'buenos' o saludables. Así pues, el modelo patológico es bipolar. En un polo se encuentra lo normal (es decir, la ausencia de síntomas patológicos y la presencia de salud); en el otro polo está lo anormal (es decir, la presencia de síntomas patológicos y de la enfermedad, o la ausencia de salud). El modelo patológico es esencialmente evaluativo: ser anormal es no estar sano; eso es 'malo', y debe ser prevenido o aliviado. (SKRTIC, 1996, p. 39).

Desta maneira, as ações dos sujeitos envolvidos neste primeiro momento das práticas diagnósticas destacavam nos relatórios aspectos da deficiência que perpassavam por características organicistas, classificatórias e biológicas. Ao analisarmos essas práticas, identificamos que o diálogo entre educação especial e regular permanece com traços de um modelo médico (biológico) que não se dissocia do psicológico. Eles caminham juntos e chegam a ser confundidos como um conhecimento próprio da Educação Especial (SKRTIC, 1996).

Para o autor, a Educação Especial tem suas bases no Positivismo, propondo modelos e procedimentos que guiam as práticas educativas. Nesta perspectiva, a especificidade da área traz o conhecimento prático transmitido aos profissionais da educação especial, na forma de habilidades e atitudes²⁶ (SKRTIC, 1996, p. 36).

Tais reflexões destacam os pressupostos que norteavam as ações referentes ao momento inicial das avaliações. No decorrer do processo as práticas diagnósticas foram desvelando a possibilidade de contribuir para além das características que estavam sendo utilizadas pela equipe, mostrando a fragmentação dos relatórios, com modelos já definidos por práticas anteriores e com ausência do diálogo entre as áreas envolvidas. Também foram identificadas as características predominantes da concepção médico-psicológica. Os relatos dos profissionais da equipe multiprofissional não ampliavam a discussão para a multidimensionalidade do sujeito envolvido. Desta forma, as informações encerravam a deficiência no aspecto biológico.

²⁶ Tradução da autora, do original em espanhol: *transmitido a los profesionales de la educación especial, en forma de habilidades y actitudes.*

Após a avaliação os relatórios eram compostos pelos profissionais com a estrutura abaixo, que servia de base para a construção de ações nas práticas inclusivas:

<p>Data</p> <p>Nome</p> <p>Idade</p> <p>Escola de Origem e modalidade de ensino</p> <p>Diagnóstico médico - roteiro de anamnese com informações referentes aos aspectos biológicos da deficiência detectados por meio de exame físico, análise de exames e possíveis condutas para o processo de reabilitação, bem como encaminhamento aos serviços do município.</p> <p>Fisioterapêutico - exame físico, sugestões de adequações posturais e encaminhamentos aos serviços do município.</p> <p>Terapia Ocupacional - registros que permeavam as funções motoras, encaminhamentos de serviços e sugestões para a escola quanto ao posicionamento e orientação espacial em sala de aula.</p> <p>Fonoaudiologia - habilidade orofacial e aspectos referentes à linguagem.</p> <p>Psicológico - registros quanto a condição cognitiva, participação e constituição familiar.</p> <p>Pedagógico – observações dos aspectos cognitivos, emocionais que pudessem interferir nos processos de aprendizagem;</p>
--

Mediante as análises iniciais das práticas diagnósticas, emergiram três eixos que me possibilitaram o aprofundamento na compreensão da articulação entre saúde e educação. São eles: saúde e inclusão, fragmentação das áreas de conhecimento e diálogo.

5.2.2 Saúde e inclusão

Encontramos indicadores do modelo médico-psicológico em várias referências da Educação Especial. Primeiramente, destaco-o como a base principal das práticas diagnósticas. Como aponta NUNES e colaboradores (1999) este tem sido, historicamente, o eixo fundamental que caracteriza as contribuições da saúde para o processo de inclusão. Segundo Skrtic (1996, p.43), para sair desse “marco de referência” que se tornou o modelo médico-psicológico, é necessário que:

[...] la educación especial se tome seriamente las críticas planteadas a su conocimiento teórico y aplicado y, en consecuencia, contra sus suposiciones asumidas como algo que se da por sentado. Exigirá una crítica en el sentido clásico, es decir, un examen autorreflexivo acerca de los límites y la validez del conocimiento de la propia educación especial. Pero el problema es que la comunidad profesional de la educación especial no acepta fácilmente la crítica teórica, precisamente porque ésta contradice las suposiciones asumidas como algo que se da por sentado dentro del campo acerca de la naturaleza de la discapacidad, el diagnóstico, la educación especial y el progreso.

A denominação médico-psicológico, também é descrita por Costa (1990) e Rodrigues (2001), onde se percebe a marca da definição de “normalidade” e “anormalidade”.

Podemos constatar que a dificuldade em aceitar esta crítica está relacionada ao fato de que o pensamento hegemônico, não somente da Educação Especial, está permeado pela compreensão de que a base biológica é a explicação para o insucesso educacional.

Para alguns autores como Collares e Moysés (1996) e Patto (1991) esta concepção é histórica e ultrapassa os “muros” da educação. Para Collares e Moysés (1996, p.27):

O processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de biologização, é bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de grande tensão social, de movimentos revolucionários relevantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões que se haviam transformado em foco de conflitos. Nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social.

Segundo estes autores, o envolvimento dos profissionais de saúde no processo educacional tem contribuído para biologizar este mesmo processo:

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer défict dos alunos. Desloca-se o eixo de uma

discussão pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o fisioterapeuta, o psicólogo, o fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e o psicopedagogo) (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 28).

Com base nessas referências conceituais foi feita a análise dos relatórios. Abaixo destaco excertos que considerei significativos para a compreensão que me proponho do eixo emergente saúde e inclusão.

Relatório – Aluno 1

Diagnóstico: Distúrbio Cognitivo
 Paciente sem alterações motoras, mas com dificuldades de aprendizado.
 Dispraxia espacial. Sem necessidade de intervenção fisiátrica.

Relatório – Aluno 2

Diagnóstico: Paralisia Cerebral do tipo Coreo-atetóide.
 Não foi percebido ataxia (tremores), sugere movimentação involuntária do tipo coreoatetóide;
 Bom equilíbrio de tronco,
 Dismetria;
 Dispraxia oro-facial;
 Sem deformidades;
 Marcha independente com movimentação atetóide.

Relatório - Aluno 3

Diagnóstico: Paralisia cerebral do tipo diparético espástico por prematuridade. Paciente apresenta quadro moderado de diparesia espástica, com lentidão de movimentos, função manual incompleta e deformidades discretas em membros inferiores. Usa órteses suropodálicas rígidas. Está em acompanhamento médico multiprofissional e adequado.
Sugestão: sem necessidade de intervenção médica para adequação escolar

Relatório – Aluno 4

Diagnóstico: Mal-formações múltiplas
 Fala infantilizada, mas completa;

Mal-formação em membro superior direito: presença de 2/3 proximais de braço, com rudimento na ponta de coto; em membro superior esquerdo: presença de primeiro raio completo e dois dedos rudimentares e unidos; ausência de membros inferiores, com rudimento em extremidades de ambos os cotos; desloca-se no chão arrastando-se com apoio do membro superior esquerdo.

Sugestão: adequação de sedestação para freqüentar escola e encaminhamento para urologista-pediátrico e odontologista.

Ao analisarmos os excertos acima, percebemos uma linguagem predominantemente médica, dificultando a compreensão por parte de um profissional que não tem a menor familiaridade com estes termos. Atrelado a isto, ocorre na atualidade, com grande prejuízo para a sociedade, a precária formação de muitos professores que jamais compreenderiam um relatório que contivesse as nomenclaturas supracitadas. Ainda, inexistem cursos de formação para que os professores se apropriem do assunto. Muitos alunos com deficiência são matriculados nas escolas regulares sem o menor suporte de instituições ou departamentos de saúde.

A falta de clareza nas práticas diagnósticas pode trazer dificuldades importantes para que a escola conheça as possibilidades do aluno deficiente quando incluso na educação regular. Nesta dimensão, ressaltamos a importância da relação dialógica entre as categorias profissionais para uma inclusão responsável. Por outro lado, não queremos sobrepor ou excluir dados biológicos. Acreditamos que tais informações são relevantes ao considerar a multidimensionalidade do ser humano. Somos seres sociais, crescemos e nos desenvolvemos em permanente troca com o outro, intermediados pelo meio. A vida social extrai das relações biológicas fundamentais de reprodução preexistente um “simbolismo” para se organizar (MORIN, 1991, p. 40).

É na complexidade ocorrente da relação natural-cultural que se dá o desenvolvimento animal. Esse é um processo multidimensional e constituído por inter-relações, interações e interferências entre os fatores **genéticos, ecológicos, praxistas, sociais e culturais**. Morin (1991) chama a atenção para não reduzir a hominização a uma única dimensão, evitando o privilégio de um traço, quer sociológico quer biológico, por serem todos essenciais uns aos outros. A evolução

hominídia, explicada pelo autor, realiza-se nas inter-relações físico-químico-sócio-cultural em que a mutação genética é “tracionada” pela evolução cultural.

Sendo assim a complexidade permite desvelar a relação entre os universos físicos e biológicos, e assegura a comunicação entre todas as partes. Desta forma se o conceito de biologia se alargar, se complexificar, tudo que é sociológico, antropológico é biológico. (MORIN, 1990). Portanto a biologia, ou a perspectiva biologizante que envolve a deficiência deixa de reduzir o conceito de deficiência na incapacidade e torna-se fundamental para compreendê-lo quando o mundo e o sujeito são considerados.

5.2.3 Fragmentação das áreas de conhecimento

Os relatórios tinham características disciplinares. Cada profissional realizava seu diagnóstico de maneira unifocal, como se pudéssemos separar o sujeito em partes. Entretanto, nos encontros dos diversos profissionais envolvidos, percebia-se um início de articulação entre as áreas dos saberes, que não aparecia nos registros.

Há referências dessas práticas no paradigma da simplificação, que tem como princípios a disjunção, redução e abstração. Segundo Morin (1990), esses princípios separaram de forma isolada os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem. A hiperespecialização ainda aponta um retalhamento do complexo ao nos fazer acreditar que separando o real encontraríamos o próprio real. Desta forma, essas considerações nos levam a compreender práticas da especialização que, segundo Morin (1990, p. 18), *destrói conjuntos e totalidades, isola os objetos daquilo que os envolve*.

Vemos de maneira explícita essas referências nas práticas diagnósticas, principalmente no que diz respeito aos registros que são construídos a partir das concepções dos sujeitos envolvidos, que levam em consideração o paradigma da ciência vigente, a disciplinarização das áreas do saber, bem como as práticas institucionais vivenciadas.

No entanto, ao considerar essas práticas, remeto-me aos momentos nos quais as intervenções eram necessárias para que os profissionais da equipe ampliassem

os olhares e, desta forma, pudessem visualizar a relevância dos aspectos sócio-culturais. Isto foi percebido somente na última etapa do diagnóstico, por ocasião da devolutiva aos professores assessores.

Percebemos, por meio dos relatos dos profissionais, uma preocupação inicial referente aos aspectos biológicos da deficiência. Em seguida, os possíveis encaminhamentos aos serviços de reabilitação do município, e como última preocupação, o que aqueles sujeitos fariam na escola regular e quais os encaminhamentos seriam sugeridos pela equipe de saúde, pois como já mencionado, os primeiros alunos avaliados apresentavam deficiências importantes, com grau de comprometimento severo.

As influências da condição biológica caracterizavam-se neste momento como principal indicador da equipe do LESF. Entretanto este cenário começou a ser alterado na medida em que fomos vivenciando, nos encontros para última etapa da avaliação, a devolutiva. Observamos um distanciamento entre profissionais do LESF e professores assessores nos primeiros contatos. As informações eram ainda muito fragmentadas, pois a perspectiva sócio-cultural do sujeito não estava sendo considerada. Contudo, através de um movimento de auto-organização, possibilitada pelo diálogo entre as duas equipes, se reconfigurou gradativamente a percepção sobre o sujeito, desvelando a sua perspectiva multidimensional.

Auto-organização é o fenômeno que caracteriza os seres vivos em sua organização tanto estrutural quanto funcional (ATLAN, 1992). É o núcleo da complexidade biológica (MORIN, 1996). É a emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, que operam afastados do equilíbrio (CAPRA, 1996). É uma faculdade inconsciente que se situa em todas as células do organismo vivo, no nível de suas interações com os fatores aleatórios do meio ambiente (ATLAN, 1992). É uma forma de inter-relações, existente no interior do organismo vivo que, além de mantê-lo vivo, estrutura-o, mas não depende unicamente da natureza física de seus componentes, mas inclui suas relações (MATURANA e VARELA, 2005).

Os objetivos da última etapa do diagnóstico tinham como propósito garantir um espaço de formação continuada a todos os envolvidos, de tal forma que as especificidades dos saberes pudessem constituir um domínio lingüístico comum. O conhecimento é complexo ou, nas palavras de Morin (1999), “insimplificável”. Desta maneira, o todo que não é simplesmente a junção das partes, mas vai além, tendo em vista o aspecto dinâmico e auto-organizacional das mesmas. Em cada parte, na relação com o todo, surgem particularidades que ao serem fragmentadas perdem suas propriedades.

A partir dessas considerações, percebemos a importância da compreensão da multidimensionalidade dos sujeitos. Cada característica, social, psicológica, biológica, cultural, é uma parte do todo que não pode ser descartada, ou prejudicará o entendimento do ser. A clivagem existente demonstrava que na prática cada categoria profissional não internalizava a proposta trazida pelo grupo de formação, cujas idéias baseavam-se no princípio da interatividade, da relação parte e todo. Ficava explícita a compartimentação do saber. Dentro desta visão reducionista não seria possível a interação entre a equipe multiprofissional.

Essas informações foram gradativamente mostrando a importância da perspectiva sócio-cultural do sujeito para os encaminhamentos e posicionamentos da equipe da saúde. Interessante, nesta perspectiva, é considerar a relação dialética entre o biológico e o social, categorias que devem ser consideradas de maneira associada, pois, caso contrário, definimos uma visão multifacetada do deficiente.

Ainda assim, os resultados iniciais apresentados pelas duas equipes se mostravam reducionistas. Na discussão e troca de informações do grupo emergiam características do sujeito que eram fundamentais para que a articulação dos resultados, oriundos das características biológicas pudessem compor um documento que de fato auxiliasse as práticas educativas. Encontramos referências pontuais no relato de um profissional da área da saúde que participou do projeto:

Quando participei do Projeto Santo André uma coisa que eu senti é o quanto é distante a área da saúde da área educacional. Esse aluno vai para a escola regular e nós não temos troca nenhuma com essa escola.
(Fonoaudióloga)

O depoimento acima mostra-nos quão distante encontram-se as duas áreas do saber, isto é, a da saúde e a educacional. No caso em questão, como pontuado pela fonoaudióloga, a falta de troca entre estas duas áreas acerca do aluno com alguma “deficiência” inviabiliza qualquer processo de reabilitação e aprendizagem pelo mesmo. No caso, se houvesse um diálogo tanto dos profissionais da educação quanto da saúde, avanços consideráveis seriam verificados, pois a complementaridade seria estabelecida.

Vale ressaltar que essa trajetória se desvelou à medida que a relação do grupo foi se tornando mais interativa e efetiva. A composição das áreas se constituiu em um processo de novas relações, na tentativa de refletir sobre domínios lingüísticos que de fato contribuíssem para a complexidade do diagnóstico considerando as diferentes dimensões: biológica, social psicológica e cultural.

Embora o domínio das interações e relações de um sistema como uma totalidade seja determinado por sua organização, suas interações e relações efetivas se dão por meio de seus componentes. As conseqüências dessa situação são duas: o sistema interage como uma totalidade, sua estrutura passa mudanças desencadeadas por suas interações; a outra é que, como a estrutura do sistema muda, quer como resultado de sua própria dinâmica ou como resultado das interações do sistema como uma totalidade, o domínio de interações e relações do sistema como totalidade também muda. (MATURANA, 2003, p. 216)

A partir desta perspectiva, o grupo constituído foi se reorganizando. Percebemos que, aos poucos, as relações se efetivavam. O discurso e a prática, dentro de uma linha de interatividade, considerando a visão plural para o processo de inclusão, convergiam. A busca de novos indicadores que pudessem fornecer encaminhamentos mais adequados, menos excludentes e mais significativos para todos foi tomando espaço das informações fragmentadas e classificatórias que encerravam o deficiente em suas incapacidades.

Esse processo ocorreu de maneira gradual, mais dinâmico, com intervenções pontuais acerca de conceitos referentes aos processos de desenvolvimento e

aprendizagem, pois a cada encontro percebíamos a necessidade da articulação das informações das duas equipes.

A estrutura inicial foi alterada. Os encontros dos profissionais do LESF foram abertos aos professores assessores, de forma que a etapa de discussão somente da equipe de saúde foi finalizada. Ganhou espaço a união das duas equipes, na tentativa de que os interlocutores fizessem algo em comum, criando juntos novas perspectivas para os processos inclusivos.

Quanto aos grupos envolvidos, a construção de processos inclusivos tomou novas formas, pois à medida que as contradições foram aparecendo, o diálogo permitiu um novo olhar de ambas as partes, respeitando assim a complexidade do processo.

Desta forma emergiu a necessidade de rever os modos historicamente estabelecidos de se fazer tal construção. Isto é, as necessidades são emergentes, trazendo perspectivas de novas habilidades e ritmos para buscar, mediante os diagnósticos, elementos de análise nos espaços regulares e especiais. São aspectos que nos trazem novos indicadores para ressignificar o papel da escola; a relevância dos serviços de saúde e de um novo sentido dos serviços de educação especial. O relato a seguir demonstra esse entendimento:

Eu acho que o fundamental é o trabalho em conjunto, é pensar em como esse aluno se comunica, de que maneira ele utiliza uma comunicação alternativa. Se for o caso, como esse professor vai poder usar isso em sala de aula. A contribuição no sentido de que esse recurso pode ser usado pelo professor de uma outra maneira, que o professor pode ter acesso a esse tipo de comunicação, como ele vai utilizar isso, então acho que este é o papel do fonoaudiólogo na escola: tentar dar o suporte para aquele professor no sentido tanto individual, quanto no trabalho em conjunto, como inserir esse e os demais alunos ditos “normais” para poderem também participar. Isso sim eu acho que é realmente uma inclusão e não aquele indivíduo ali sentado no canto, separado de todo mundo com a pranchinha dele e ninguém utilizando. Eu acho que esse é o nosso papel, de estar realmente disseminando isso, de que aquele indivíduo vai usar a prancha dele numa esfera maior não só na escola. Ele vai até o mercado utilizando isso, vai numa farmácia... Enfim,

porque aquilo é a maneira dele se comunicar em qualquer lugar que esteja, mas a escola é o primeiro lugar de abertura, fora do centro de reabilitação, fora da sala de terapia. É um processo difícil e muitas vezes vemos um paciente utilizando aquela prancha dentro das quatro paredes da fono. Fechou a prancha, saiu do corredor e nem dentro no Centro de Reabilitação muitas vezes é utilizado, em outros setores. Então isso eu acho que é uma barreira que estamos tentando conquistar.
(Fonoaudióloga)

O depoimento da fonoaudióloga é um excelente exemplo de como as áreas de saúde e a educacional podem trabalhar. Em primeiro lugar, informar ao professor que tipo de linguagem alternativa o aluno usa. Em seguida, dar um suporte para que o professor se aproprie desta forma de comunicação e a trabalhe em sala de aula tanto no nível individual, quanto no coletivo, garantindo, no dizer da fonoaudióloga realmente um processo de inclusão.

Outra questão importante levantada pela fonoaudióloga é a sua responsabilidade ao trabalhar com alunos que necessitam recursos de comunicação alternativa. Devem indicar que o uso deste instrumento transcendem os limites da escola, na medida em que será utilizado em outros espaços no mercado, na farmácia, entre outros. Todos devem ter a consciência de que este recurso é o mecanismo pelo qual este aluno interage com o mundo e nada melhor do que a escola para disseminar este conhecimento. Alerta, ainda, que mesmo em muitos centros de reabilitação o recurso – prancha de comunicação - não é utilizado, dificultando o processo de inclusão deste educando em todos os locais.

As práticas diagnósticas gradativamente assumiram uma dimensão dinâmica na direção de mapear as possibilidades, potencialidades e recursos que os indivíduos carregam consigo. O diagnóstico, mais do que prescrever um formato, passou a oferecer material para criação e invenção de medidas que contribuiriam na expansão do sujeito, para além de suas dificuldades e deficiências. (VILLELA, 2003).

Percebemos a necessidade de considerar a interação entre as áreas envolvidas para conduzir ações articuladas nos contextos vivenciados pelos sujeitos avaliados. Constatamos neste processo um intercâmbio entre áreas, levando a uma

construção e enriquecimento mútuo de profissionais e pacientes, colaborando de forma significativa nos processos de adaptação e acessibilidade dos deficientes nas escolas, conforme indica o relato a seguir:

O que eu aprendi acho que é justamente isso, que na verdade deveríamos trabalhar mais em conjunto, acho que isso é o principal. Deveria haver uma troca dos dois lados, tanto da área da saúde com a educacional, porque às vezes temos necessidade de saber um pouco mais. Esse aluno vai todo dia para escola e na terapia ele vem uma vez por semana. A professora está muito mais tempo com ele então talvez ela consiga perceber coisas que nós não percebemos (em meia hora, uma vez por semana) e eu penso que essa troca é fundamental. (Fonoaudióloga)

Neste relato, percebemos indícios tímidos quanto à necessidade de constituir novas relações, que tivessem como objetivo principal a interação entre as áreas do conhecimento, ou seja, a percepção dessas relações dentro de um sistema total, sem quaisquer limites rígidos entre os saberes.

Nesta parte do depoimento, observamos que a fonoaudióloga lembra que o professor, pelo fato de ficar mais tempo com aluno do que este quando na seção de terapia (“meia hora, uma vez por semana”), tem a possibilidade de perceber diversos aspectos do aluno e suas necessidades diante de contextos diferentes. Neste sentido, caso houvesse uma troca efetiva entre ambos os profissionais, o fonoaudiólogo obteria informações válidas e importantes para sua prática terapêutica com o referido aluno.

A continuidade dos processos, diálogos, reflexões, discussão de casos, juntamente com a responsabilidade da equipe em contribuir, de fato, com ações inclusivas no decorrer dos diagnósticos, ampliou o nível de percepção sobre as ações diagnósticas. Ou seja, houve a reunião de diferentes disciplinas articuladas em torno de uma mesma temática, com diferentes níveis de integração.

Na descrição das possibilidades de análise dessa ação, a equipe passou por diferentes níveis de percepção, o que trouxe uma reflexão sobre os níveis de realidade em que os profissionais se encontravam, pois as ações diagnósticas, realizadas pela equipe, se mostravam claramente diferenciadas, percebidas por meio

dos registros e contribuições apresentadas, umas voltadas para possibilidades e eficiência dos sujeitos com deficiência e outras para a ineficiência, segundo percebemos no relato a seguir:

Ainda acho que isso é uma coisa meio utópica, um pouco distante da nossa realidade. Eu sinto que são feitos movimentos com relação à inclusão. É uma coisa a longo prazo, não é uma coisa que vai acontecer rápida, que é um processo que a gente está vivendo. E é até um processo que antes a gente nem imaginava que poderia acontecer, realmente era uma coisa assim: o deficiente vai para uma escola especial e não frequentar uma escola regular. A gente tem que quebrar alguns paradigmas nossos que já temos internalizados e hoje eu acredito sim que muitos tenham condições, que vão se dar bem e realmente vão ter um bom desempenho numa escola regular. Agora em outros casos, eu acredito que não, que realmente precisa de outro espaço. Eu digo no ponto de vista de que se pensarmos no lado social eu acho que sim, agora se for pensarmos no lado pedagógico acho que alguns precisam de uma escola especial.(Fonoaudióloga)

Um dado importante registrado, segundo o depoimento, é a de que um projeto que vise à parceria dos profissionais da área de saúde com a área educacional em busca da integração dos saberes, devem ser concebidos para longos prazos. Até então sempre foi norma acreditar que um aluno de escola especial jamais tivesse condições de frequentar a escola regular. Barreiras, preconceitos, classificações devem ser quebrados, o que leva um determinado tempo.

Por outro lado, deve-se ter a clareza que nem para todo deficiente a frequentar a escola regular é a melhor opção, uma vez que ao longo de toda a vida irá precisar de um serviço diferenciado. Há que se pensar na singularidade de cada pessoa com deficiência, respeitando-a independentemente de sua dificuldade, o que também equivale a uma inclusão humana dentro da sociedade.

Finaliza a Fonoaudióloga, em seu depoimento:

Eu acho que em alguns casos eu consigo ver realmente o aluno ou paciente incluído na escola regular, em outros não. Em alguns casos eu acho que a criança, o paciente não consegue ser incluído. Na verdade ele está ali, presente corporalmente só e às vezes eu acho que nem

pelo lado social, dependendo da gravidade do caso, do comprometimento do caso desse aluno. (Fonoaudióloga)

Acreditar na eficiência de pessoas com deficiência permite que se reconstrua alguns conceitos para a realidade atual, ou seja, privilegiar o intelecto e relativizar a sensibilidade e o corpo foram necessários na era passada, a fim de permitir a explosão do conhecimento. Mas se esse privilégio continuar, seremos empurrados na lógica louca da eficiência pela eficiência, que só poderá terminar em nossa autodestruição. (NICOLESCU, 1999)

Conforme referência a partir das contribuições de Nicolescu (ibid.), constata-se a necessidade de uma mudança de conceitos que possam avançar nas práticas cotidianas, revendo a dimensão estética e ética do ser humano frente à diferença. O entendimento do “outro como legítimo outro” mostra como emergência, antes de tudo um sujeito sócio-histórico, produto de interações acopladas e articuladas, dependentes necessariamente de um contexto. Não existe uma realidade objetiva independente do sujeito, senão que sujeito e realidade se co-constroem e co-evoluem em uma relação sócio-histórica.

São diversos os sentidos que a existência de um projeto que discute os papéis da educação especial e regular têm para os sujeitos envolvidos, e é perceptível como o projeto, por si só, não se caracteriza como garantia para alcançar os objetivos previamente traçados. A abrangência deste depende de como será recebido pela categoria de profissionais das diversas áreas, qual a visão de mundo e de sociedade que possuem, que projetos e valores acreditam.

De qualquer forma, quando acreditamos que a interação é possível e buscamos a valorização do ser humano, independente de suas diferenças, projetos desta natureza sempre serão viáveis e necessários.

5.2.4 Diálogo

As análises no processo de diagnóstico nos mostram aspectos ainda muito voltados por modelos biologizantes da deficiência nas ações e posturas dos profissionais. Entretanto, conseguimos perceber emergências nos relatos e indícios de mudanças nos seus registros ao longo do projeto.

Como dissemos anteriormente, o projeto passou por ações paradoxais. De um lado a preocupação dos profissionais em abranger as dificuldades decorrentes da deficiência, de outro, temos a preocupação de fornecer informações relevantes sobre o sujeito para as suas famílias e professores assessores nas diferentes etapas do processo.

Identificamos essa necessidade nas falas dos profissionais, bem como de maneira tímida nos relatórios. A linguagem utilizada apresentava, de maneira predominante, referências da saúde. No entanto, constatamos a preocupação dos profissionais em utilizar terminologias que “traduzissem” as informações para as famílias e professores assessores de tal forma que o relatório pudesse de fato contribuir com processos de adaptação e acessibilidade do sujeito na escola regular.

Nos relatórios podemos constatar indícios de novos domínios lingüísticos que puderam contribuir para a compreensão de algo que vai para além das preocupações específicas do saber, como identificamos nos excertos apresentados, categorizados pelas áreas envolvidas:

Relatório Médico

Excerto 1- Diagnóstico Paralisia Cerebral do tipo Coreo-atetóide.

Não foi percebido **ataxia (tremores)**, sugere movimentação involuntária do tipo coreoatetóide;

Excerto 2- Independente com apoio eqüino no hálux (**dedos do pé**)

Excerto 3- O aluno tem hêmenecligência (**ignora totalmente seu lado direito**)

Relatório Fisioterapêutico

Excerto 1 - H. chegou deambulando (**andando**) de forma independente, não utilizando órtese, nem meios auxiliares. Marcha com base alargada e instável

Excerto 2 - Não apresenta alterações na postura sentada, com boa mobilidade e funcionalidade de membros superiores. **Tem dorsiflexão (dobra)**

Excerto 3 - Apresenta marcha comunitária, porém com pé equino (**ponta do pé**)

Relatório Fonoaudiológico

Excerto 1 - Órgãos fonoarticulatórios: hipotônicos e arcada dentária classe III (**projeção anterior da arcada inferior**).

Excerto 2 - K. Apresenta um quadro de afasia (desintegração da linguagem decorrente de uma lesão cerebral)

Relatório – Terapia Ocupacional

Excerto 1-Durante a avaliação foi pedido que fizesse algum desenho no papel para observarmos seu controle motor e o tipo de preensão utilizado nesta atividade, nota-se que a mesma faz uso de **preensão lateral (preensão entre os dedos polegar e indicador)** de mão direita

Excerto 2- O aluno tem boa função de mão esquerda, com hipertonia (**mais duro**) no lado direito.

Fundamental destacar o avanço ocorrido a partir dos encontros e das trocas de experiências. Constatamos esta relação dialógica quando as categorias profissionais se propõem a trabalhar em conjunto.

Nos quadros de referência acima, percebemos a preocupação em se traduzir a linguagem científica tornando-a, adequada aos demais profissionais. Muito mais que simplificação da linguagem, devemos ler estas menções como um sinal de alteridade e respeito por outras categorias, na maioria das vezes leigas no assunto e que, de posse de dados conhecidos, podem auxiliar na composição de um processo inclusivo.

Vale acrescentar que, dentro de uma perspectiva inclusiva, a ditadura da linguagem não pode ser utilizada como uma arma de exclusão. Geralmente, determinadas áreas do conhecimento utilizam-se das palavras como forma de manutenção de poder. O poder do médico sobre o corpo do paciente; o poder da jurisprudência sobre a alma do condenado; o poder de determinadas palavras por parte dos educadores. Todos, dentro de um sistema léxico, quando assim procedem,

excluem em vez de incluir. Vivemos numa sociedade para quem o domínio do saber muitas vezes reproduz a desigualdade. Segundo Foucault (1977), o saber produz poder.

Caso queiramos uma sociedade inclusiva, não devemos deixar que as relações se percam na meritocracia lingüística. Estabelecer um diálogo com qualquer segmento social implica numa comunicação entre ambas as partes.

Quando determinadas palavras, até então de domínio de uma categoria social, são traduzidas como as que observamos dentro dos parênteses nos quadros de referência, percebemos a democratização das palavras, a humanização da comunicação e, para além do horizonte, a convicção de que o diálogo entre saúde e educação é extremante possível, quando não muito necessário, para a inclusão de seres humanos até então completamente marginalizados.

Para Maturana e Varela (2001), a coordenação lingüística de ações aparece como distinções lingüísticas. Elas descrevem objetos no ambiente daqueles que operam num domínio lingüístico. Portanto, quando um observador age num domínio lingüístico, opera também num domínio de descrições. Desta forma, ao analisarmos os excertos acima, percebemos que o domínio lingüístico de uma determinada área do saber torna-se parte do ambiente no qual as coordenações lingüísticas acontecem. Ao usar a linguagem para perfazer as observações referentes aos diagnósticos, os profissionais recorrem à linguagem e a todas as suas descrições em um mesmo campo semântico.

Entretanto os desdobramentos das relações sociais e dos propósitos da ação diagnóstica nos sugerem diálogos relativos à composição das relações humanas e sociais, pois todo conhecimento depende do observador e conhecer é sinônimo de fazer (MATURANA e VARELA, 2001) e só se viabiliza pelo e no agir. A função da linguagem é a produção de campos consensuais de conduta dos observadores na sociedade e desta forma, a comunicação é oriunda da construção de campos interativos comuns e do desenvolvimento de esferas consensuais resultantes da acoplagem estrutural dos observadores.

As “traduções” que identificamos nos excertos nos trazem reflexões sobre o que chamamos de interação e pode ser entendida como uma abertura para o diálogo. Os sinais da linguagem “materializam” experiências comunicativas e dialógicas. Eles não se referem a entidades não verbais da “realidade”, mas ao nosso conhecimento comum de possíveis referências. Os sinais da linguagem que podemos identificar se referem às práticas sociais, ou seja, à maneira de comunicar de uma determinada área do saber e como transpor para um domínio lingüístico que de fato seja compreendido por todos e estabeleça o diálogo.

Segundo Maturana e Varela (2001), os seres vivos são determinados por sua estrutura que é definida por seus componentes e suas interações. Num sistema vivo a estrutura muda o tempo todo, o que mostra que ele se adapta às modificações do ambiente, que também são contínuas. O que nos acontece depende de nossa estrutura atual. A esse conceito, chamamos de determinismo estrutural.

Os sistemas vivos e o meio em que vivem se modificam de forma congruente. A esse fenômeno, Maturana e Varela (2001) deram o nome de acoplamento estrutural. Quando um organismo influencia outro, este replica, influenciando o primeiro. A partir desses pressupostos podemos analisar as interações entre as duas equipes e os indícios de novos domínios lingüísticos por meio do acoplamento estrutural. Desta forma, a disposição para uma maior interação dos envolvidos no projeto, auxilia na construção de um produto e fortaleça as relações sociais, possibilitando a reflexão das práticas atuais.

Em um contexto em que estão presentes muitos enredos, verdadeiras teias de necessidades, avanços e retrocessos, seria precipitado falar de mudanças, entretanto, neste estudo ficou claro que os processos são constituídos por ambigüidades, contradições e resistências. Algumas mudanças, identificadas e consideradas relevantes, permitem a construção de pontes entre os serviços de educação especial e um projeto de educação inclusiva e possibilitam o surgimento de emergências, resignificando o papel de ambos os contextos: o especial e o regular.

5.3 Formação de professores

A parte do projeto que contemplou a formação de professores esteve associada ao primeiro eixo da pesquisa: o diagnóstico. As devolutivas das avaliações foram ações em continuidade no decorrer do projeto. As informações das áreas envolvidas (professores, psicólogos, psicopedagogo, fisioterapeuta, terapeutas ocupacionais, médico e fonoaudiólogo) possibilitaram discussões que se caracterizaram como espaços formativos, fornecendo subsídios relevantes aos professores assessores para a construção de mediações pedagógicas. O ritmo conquistado nas devolutivas foi retomado, beneficiando as equipes e gerando ações mais qualificadas. Essas ações contribuíram de forma significativa para o planejamento e as ações cotidianas nas unidades escolares em Santo André.

A formação de professores, propriamente dita, no escopo do projeto, foi organizado e desenvolvido pelo grupo de profissionais do Lar Escola São Francisco/UNIFESP e tinha como objetivo oferecer formação para professores da rede regular de ensino quanto ao conhecimento das diferentes patologias e as possibilidades de aprendizagem para pessoas com deficiência física.

5.3.1 Proposta das ações de formação

As formações foram oferecidas aos professores que atuavam junto a alunos com deficiência física²⁷, nas escolas municipais de Santo André. Tinham como propósito discutir os aspectos clínicos e reabilitativos da deficiência física, o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como as mediações pedagógicas necessárias à ação educativa.

Ficou evidente que as contribuições dos profissionais responsáveis pela formação estavam voltadas para o contexto da saúde, ou seja, eram disciplinares.

²⁷ A deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema ósteo-articular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

Para os professores, participantes da formação, a busca permeou respostas que pudessem definir, com mais clareza, os alunos e suas dificuldades.

A proposta metodológica dos cursos²⁸ configurou-se em dois momentos - teórico e prático -, sendo 16 horas para os aspectos conceituais e 30 horas de observação nas classes especiais do serviço de educação especial do Lar escola São Francisco/UNIFESP.

Foi relevante analisar o movimento dos profissionais da saúde, pois havia uma preocupação inicial em transpor de maneira clara as informações acerca das especificidades da deficiência para os profissionais da educação, de tal maneira que o processo de formação pudesse contribuir de fato com a aquisição de conhecimento de forma ampla e em rede. Esta ação teve como propósito qualificar os professores para a construção de processo inclusivos, reduzir das dificuldades associadas à inclusão de alunos com deficiência e apoiar os professores que vivenciam em seu cotidiano a educação inclusiva.

Entretanto as ações de formação apresentavam características ainda marcadas pelo modelo médico-psicológico, pois os profissionais envolvidos nas formações possuíam características que demonstravam claramente uma postura disciplinar, fragmentada e multifacetada. As posturas denunciavam a perspectiva negativa frente os processos de inclusão, ainda a metáfora deficiência análoga à doença era o conceito que perpassavam as concepções das formações.

Analisando a estrutura curricular dos cursos, destacamos duas vertentes: na primeira a ênfase está nos métodos e nas técnicas; na segunda, também há a referência a métodos, recursos e modalidades de atendimento, mas a evidência está colocada sobre os aspectos orgânicos e biológicos da deficiência. Porém, as estruturas centradas nos aspectos biológicos marcam as características que possam ser consideradas diferentes (entre o normal e o patológico) para então pensar os processos pedagógicos.

²⁸ Nos Anexos 3 e 4 encontra-se a proposta curricular dos cursos oferecidos e no Anexo 7, os instrumentos de avaliação preenchidos por todos os participantes do curso.

5.3.2 Proposta curricular dos cursos de formação

A organização curricular apresentada abaixo mostra que as primeiras características da formação de professores constituem-se de informações acerca das especificidades da deficiência. Desta maneira, percebemos uma dissociação das reflexões acerca da organização curricular, do propósito da formação, ou seja, da instituição educativa, dos sujeitos, alunos e professores. Para Apple (1982, p.30), a estrutura curricular deve estar articulada com contexto e sujeito:

[...] uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula.

1º Módulo – Teórico - 10/08/02
Carga horária 16 horas-aula.
Tema: Conhecimento das patologias mais freqüentes e a participação da equipe de reabilitação.

7:30 às 8:00	Entrega de crachás
8:00 às 8:30	Abertura – Prof. Dr. Danilo Masiero – Superintendente Lar Escola São Francisco- CR
8:30 às 9:45	Aspectos Clínicos e Reabilitativos da Paralisia Cerebral
	Maria Fernanda Molledo Secco – Médica Fisiatra
	Margarete Basaglia - Fisioterapeuta
10:15 às 10:30	Intervalo
10: 30 às 11:15	Rosemeire Zanchin – Terapeuta Ocupacional
11:15 às 12:00	Silvana Oliva Abdo – Fonoaudióloga
12:30 às 14:00	Almoço
14:00 às 15:45	Mielomeningocele, Lesão Medular, Doenças Neuromusculares, Síndromes Genéticas e Malformações Congênitas.
	Dr Maria Fernanda Molledo Secco – Médica Fisiatra
	Margarete Basaglia - Fisioterapeuta
15:45 às 16.00	Intervalo
16.00 ás 18:00	Rosemeire Zanchin – Terapeuta Ocupacional

	Silvana Oliva Abdo – Fonoaudióloga
--	------------------------------------

2º Módulo – Teórico - 17/08/02

8:00 às 10:00	Atuação do Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional na Escola- Posicionamento e Adaptações.
	Margarete Basaglia - Fisioterapeuta
	Rosemeire Zanchin – Terapeuta Ocupacional
10:15 às 10:30	Intervalo
10:30 às 11:30	Como alimentar um aluno com necessidades especiais
	Silvana Oliva Abdo – Fonoaudióloga
11:30 às 12:30	Cuidados de Enfermagem
	Edna Kazuko Sasajima – Enfermeira
12:30 às 14:00	Almoço
14:00 às 15:00	O cotidiano escolar do aluno com necessidades especiais decorrentes da deficiência física
	Roberta Galasso – Pedagoga
15:00 às 16:00	Aspectos psicológicos envolvidos na escolarização de alunos com necessidades especiais
	Cristina Martins Torres Masiero – Psicóloga
16:00 às 17:00	Contribuições da Pedagogia de Projetos no processo ensino- aprendizagem de alunos com necessidades especiais- Projeto Preservação do Meio Ambiente
	Josyvanda Basílio Russo- Professora 1ª série do Ensino Fundamental
17:00 às 18:00	Educação Física adaptada
	Miriam de Oliveira- Prof. de Educação Física

3º Módulo – Prático

Estágios de Observação na escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco-
Centro de Reabilitação - Carga horária 30 h. Cinco dias em esquema de rodízio nas salas e
dias da semana.

Ao analisarmos a estrutura da proposta de formação acima, percebemos a ênfase nas características biológicas. As informações e adaptações de materiais e adequações de ambientes sugerem a ênfase nos recursos destinados à deficiência quando abordadas as temáticas nos excertos a seguir:

1-Aspectos Clínicos e Reabilitativos da Paralisia Cerebral
 2-Mielomeningocele, Lesão Medular, Doenças Neuromusculares, Síndromes Genéticas e Malformações Congênitas.

Subseqüentemente, temos as adequações das áreas específicas da saúde ao contexto educacional. Vemos aí a discussão que permeia as técnicas e adequações para os processos educativos:

3-Atuação do Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional na Escola
 4-Como alimentar um aluno com necessidades especiais

Autores como Cambaúva (1988), Bueno (1993) e Jannuzzi (2004), demonstram a vinculação da história da educação especial com a influência do campo da saúde.

[...] o fato de o serviço de Higiene e Saúde Pública ter uma certa preocupação com a educação de deficientes mentais contribui para ter a vinculação de ambos os campos, que, através desse órgão, buscavam enfatizar o discurso da eugenia, pregando a necessidade de medidas que visassem à regeneração física e psíquica através dos serviços de higiene. (CAMBAÚVA, 1988, p. 70)

Como perspectiva secundária, a continuidade das discussões destina-se aos processos psicológicos.

5- Aspectos psicológicos envolvidos na escolarização de alunos com necessidades especiais

Como já vimos, a influência da Psicologia pode ser percebida na Educação Especial por meio da ênfase dada aos diagnósticos, procedimentos técnicos e de observação. Estes influenciam os encaminhamentos pedagógicos referentes às metodologias de ensino e aos processos de avaliação. Cambaúva (1988, p.66) nos indica que a Psicologia tem grande influência nas estruturas da Educação Especial no Brasil. Para esta autora,

Esta psicologia pautada pela observação e experimentação traz, como objetivo de seus estudos, as questões relativas ao ajustamento e desajustamento do indivíduo à sociedade. Desta maneira, é a ponte para que a educação, no sentido positivista, aliado aos seus estudos e resultados, possa fazer de cada pessoa um indivíduo social, integrado em seu meio e contribuindo para a ordem e progresso da sociedade.

Em síntese, a estrutura curricular deu maior destaque às características biológicas, aos recursos e às técnicas que visassem o processo pedagógico e, desta forma, as discussões referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem foram colocadas em segundo plano. Tal evidência demonstra a preocupação da área de Educação Especial com o que Skrtic (1996, p.36) denomina de "conhecimento prático". Para este autor:

Según el modelo, el conocimiento de la educación especial se fundamenta en el conocimiento teórico de una disciplina subyacente o ciencia básica. En el nivel de la ciencia aplicada del modelo, el conocimiento teórico se traduce en conocimiento aplicado, o los modelos y procedimientos que guían y configuran la práctica de la educación especial. Finalmente, el conocimiento aplicado y teóricamente fundamentado de la educación especial produce el conocimiento práctico [...]. El rendimiento de los servicios profesionales de la educación especial a sus clientes se basa en el conocimiento práctico, conceptualizado como el resultado de la aplicación del conocimiento teórico a los problemas de la práctica de la educación especial.

Mediante essa análise, podemos tecer considerações relevantes nesta ação de formação. Com as contribuições de Skrtic (1996) em relação ao conhecimento prático e teórico, podemos deduzir que a formação de professores, para a construção de processos inclusivos, trouxe contribuições para o desenvolvimento de ações práticas de maior qualidade para os processos inclusivos em Santo André. Porém, não podemos deixar de considerar que este mesmo autor nos auxilia na compreensão de que, a discussão da Educação Especial continua tendo como base o modelo médico-psicológico, haja visto a pouca carga horária destinada à discussão dos processos pedagógicos.

Essas conclusões são percebidas pela análise das palestras e relatos das avaliações referentes aos estágios de observação realizados na Escola de Educação Especial do LESF. Nelas se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno deficiente pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os fundamentos do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência como identificamos no relato a seguir:

Achei importante a triagem que é feita com as crianças que estudam lá, pois assim verificam o grau de comprometimento cognitivo e quais as suas possibilidades de aprendizagem. Este é um fato que tranqüiliza a professora, pois não a deixa apreensiva se o ano irá aprender ou não, e se seu trabalho está sendo satisfatório. (Professora da rede municipal de Santo André)

No relato da professora, podemos identificar a importância das informações referentes aos aspectos cognitivos, e desta forma descompromissar a ação educativa de uma responsabilidade que está vinculada necessariamente ao fracasso escolar, decorrente de um déficit intelectual como ressaltado no relato. Este fator vem ressaltar, mais uma vez, o modelo médico-psicológico que permeia as práticas inclusivas, O “problema” está na perspectiva orgânica identificada nos processos diagnósticos, isentando os demais de possíveis responsabilidades, segundo Salazar (1998, p.5):

A escola aparece isenta de responsabilidade e o fracasso da criança passa a ser explicado sob nomações causais variadas, tais como: “distúrbios”, “disfunções”, “problemas”, “dificuldades”, “carências”, “desnutrição”, “família desestruturada”, entre outras, que se situam num âmbito bem mais próximo da doença e das razões sociais do que de situações escolares reais.

Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais. Percebemos que algumas categorias utilizadas na escola como “distúrbios”, “disfunções”, “problemas”,

“carências”, “família desestruturada” são metáforas extraídas do modelo médico-psicológico em curso desde o século XVIII e que a escola ajudou a consolidá-lo no todo social. Dentro desta lógica de anatomia, temos uma sociedade que passa a ser concebida como um corpo que necessita de intervenções cirúrgicas sempre que um dos órgãos estiver em descompasso. No caso da “criança problema”, a melhor solução, geralmente apresentada pela escola, é sua expulsão do universo escolar.

É importante destacar, porém, que a manutenção desse modelo não se deu de maneira clara para os sujeitos que participaram da formação. Ao contrário, este se constituiu em uma disposição ou, nas palavras de Bourdieu (2001), em um habitus, o qual não se estabelece fora das relações sociais, e também, não está posto de maneira explícita ou exposto claramente nas ações dos sujeitos.

Mediante as considerações feitas, se o serviço de educação especial estava contribuindo na construção de novos processos de inclusão, para a continuidade deste percurso foi necessário rever as práticas de formação, pois, caso contrário, a marca da deficiência seria mantida com base nas características biológicas e psicológicas. Considerar esses aspectos nos traz reflexões sobre possíveis mudanças nas práticas da educação especial, na medida em que se explicitam as contradições e os conflitos que a perpassam.

Desta forma, cabe ressaltar a necessidade de formações e ações encadeadas dentro de um contexto amplo e global e não descrevendo e explicando cada fato e ação em si mesmo. Como diz Capra (2000, p. 41), a natureza não nos mostra blocos de construção isolados, mas, em vez disso, aparece como uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado”.

O pensamento sistêmico é uma nova maneira de ver o mundo e uma nova forma de pensar, em termos de relações, padrões e contextos (CAPRA, 2000). O autor destaca que o “pensamento sistêmico” é “contextual” e, contrário ao pensamento analítico. Sendo assim, analisar é separar as coisas a fim de entendê-las; o pensamento sistêmico procura colocá-las no contexto de um todo mais amplo.

Caracterizar essa formação, que visa atender a diversidade e que por si só apresenta um contexto complexo, é um passo para reflexões que especificam o

modelo de formação desejado, ou seja: quais são as reais necessidades do professor para contemplar processos inclusivos e quais são os fundamentos relevantes na tentativa de garantir práticas inclusivas, contrapondo a modelos excludentes. Destacamos algumas referências no relato a seguir:

Acredito na inclusão, mas com certeza há a necessidade de mudanças com relação ao nº. de alunos na sala, às pessoas que darão suporte à professora, no dia a dia e na própria elaboração de um planejamento viável. A partir do momento em que aceitamos esse aluno, não é permitido somente colocá-lo na sala; é nossa responsabilidade que ele avance em todos os aspectos do desenvolvimento.
(Professora da Rede Municipal de Santo André)

A análise do depoimento nos sugere algumas reflexões acerca do que Morin (2000) chama de "conhecimento pertinente". Trata-se da necessidade de promover o conhecimento capaz de compreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. O conhecimento deve estar voltado para a apreensão dos objetos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto. Para Morin (ibid.), é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Nesta dimensão, o depoimento supracitado lembra da necessidade de constante interação entre diversas instâncias do qual o processo de inclusão deve levar em conta um grupo de apoio (saúde), dando "suporte ao trabalho da professora"; vontade política dos poderes públicos que apenas abarrotam salas de aula, não dando condições materiais para o exercício pedagógico e consciência por parte dos professores que, dentro de um ato responsável, possam auxiliar em seu processo de aprendizagem.

A construção de práticas inclusivas, hoje, respaldadas legalmente pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz em seu artigo 2º, orientações quanto aos sistemas para a prática da inclusão: Os sistemas de ensino devem matricular a todos, cabendo à escola organizar-se para o atendimento aos alunos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. O Plano Nacional de Educação

destaca no seu capítulo da educação especial, que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana.

Essa educação deverá ser centrada na condição humana. Ensinar a condição humana significa situar/questionar nossa posição no mundo, abrangendo o plano físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Para a educação do futuro é necessário promover grande lembrança dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2000).

É inegável a discussão dos avanços e conquistas de pessoas com deficiências do ponto de vista legal, fato este constatado nos últimos anos, mediante os índices demonstrados nos indicadores do Censo Escolar/INEP e marcos legais já referidos.

A matrícula de alunos com deficiências, em 1996, era de 201.142 alunos, passando, em 2004, para 566.753, representando um crescimento de 181%. A inclusão de alunos em classes comuns do ensino regular, em 1998, era de 13% e em 2004 passou a representar 34,4% das matrículas. Outro avanço significativo diz respeito à participação da esfera pública. Em 1998, eram 6.255 estabelecimentos públicos de ensino e em 2004, foram 32.966, representando, portanto, um crescimento de 427%. Em 1997, 2.375 municípios apresentavam matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, representando 42,7% e em 2004, foram 4.273 municípios, perfazendo um total de 77% dos 5.562 municípios, incluindo o Distrito Federal.

No entanto, temos que considerar como esses processos têm sido construídos e quais as estruturas oferecidas para uma reflexão das práticas inclusivas.

Acreditamos que as mudanças para uma concepção educacional centrada nas necessidades educativas permitem refletir sobre um processo de formação centrado

em currículos que discutam temas ligados à educação inclusiva, contemplando a atenção à diversidade nas salas de aula das escolas, as necessidades educacionais nos contextos escolares, a revisão das práticas pedagógicas e finalmente “cuidar” das famílias que vivenciam esses processos, salientando a necessidade de políticas públicas que possibilitem de fato, e não apenas de direito, o processo de inclusão do deficiente.

Segundo Morin (2000), esses cuidados devem considerar que, na atualidade, a lógica determinística deve ser substituída pela lógica da incerteza. Por isso, uma ação educativa de qualidade deve considerar princípios e estratégias que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar seu desenvolvimento no decorrer dos processos com a perspectiva de influências de múltiplas variáveis no processo.

VI - OS LIMITES DA RESSIGNIFICAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO REGULAR

Este capítulo propõe uma reflexão sobre os limites da inclusão da pessoa com deficiente. Mapeia as dificuldades presentes ao longo de todo o processo, mas lembra a necessidade de ressignificação de todos os espaços para que ocorra efetivamente uma inclusão humanizadora. Para tanto, lembra as possibilidades presentes em sujeitos históricos, ricos em potencialidade, não obstante o grau de diferença que apresentam. Reitera a convicção que temos da valorização e do respeito que cada ser social merece e finalmente discute a relevância da família nos processos de inclusão social e educacional.

6.1 Organização da Escola Especial

A estrutura educacional especial ainda é ancorada por amplas formas de assistencialismo, aliada à falta de compromisso das políticas públicas. A responsabilidade ainda é transferida a equipamentos sociais não públicos na sua grande maioria filantrópicos, por meio de recursos financeiros, muitos dos quais vindos dos poderes públicos, ou recursos humanos especializados. Desta maneira, é constatada uma autonomia destes equipamentos que dificilmente o poder público consegue resgatar ou alterar. (SILVA, apud SILVA e VIZIM, 2001)

Devemos mencionar que grande parte dos recursos destinados às escolas especiais são oriundos de três fontes básicas: União, estado e municípios. Segundo a constituição de 1988, a União deve aplicar 18% da receita proveniente dos impostos na educação, os estados e municípios, 25%. Nesta dimensão, devemos indicar que os investimentos na educação vêm diminuindo a cada ano.

A educação especial conta como fonte de financiamento a contribuição do salário-educação, recolhida na forma de lei pelas empresas que dela poderão

deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e descendentes (JANNUZZI, 1997, p. 206).

Segundo Jannuzzi (ibid.), em 1992, nem todos os estados cumpriram o preceito constitucional: dos 27 estados da federação 11 não aplicaram o montante global dos recursos vinculados.

Para a autora existem diversas dificuldades para conhecermos o panorama real dos gastos em escolas especiais. Apoiando-se em dados fornecidos por Gomes e Amaral Sobrinho, numa pesquisa efetuada pela SEESP, que abrangeu 5 ONGs e 10 secretarias públicas (5 municipais e 5 estaduais), apresentou as seguintes dificuldades:

Falta de dados de custos e benefícios da educação especial; gestões das secretarias de educação e das ONGs organizadas de modo rudimentar, intuitivo e empírico, desconhecimento de como fazer orçamento e como liberar recursos; má vontade dos governantes; entre outros. (JANNUZZI, 1997, p. 207)

A autora chama a atenção para um grave problema apresentado por muitas instituições que, na constante disputa de verbas, sobretudo em épocas de escassez, tentam demonstrar eficiência em um curto espaço de tempo. Para tanto, não alteram métodos e técnicas, mas recolhem alunos que “não são deficientes”.

Quanto aos processos educacionais, as aprendizagens permeiam os princípios da individualização, ou seja, respeitam as possibilidades e diferenças próprias dos indivíduos. Contudo, a perspectiva de ensino é voltada à aprendizagem de tarefas; aos processos de diagnósticos das patologias; à constatação das defasagens cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais; e ao enquadramento dos alunos com base em níveis de desenvolvimento, classificando-os em etapas planejadas. O acompanhamento das aprendizagens segue um controle e programas rígidos visando seu desenvolvimento pessoal.

O ensino está centrado em dimensões mais simplificadas, em tempos prolongados de tal forma que a aprendizagem reproduza saberes necessários para um processo de integração, atendendo aos processos de normalização. Desta

maneira, constato que não há mudanças significativas no que diz respeito a especificidades do sujeito com deficiências e suas aprendizagens, mas somente um tempo maior para adquirir o exigido pela sociedade na perspectiva da normatização, o que vemos nas palavras de Vygotsky (1997, p.2):

Ya que la reducción del material de estudio y la prolongación del tiempo de su estudio profundizado, es decir, las particularidades puramente cuantitativas, constituyen hasta el momento la diferencia característica de la escuela especial.

Essas práticas com tempos maiores são permeadas por conteúdos, técnicas, recursos, procedimentos e formas de avaliação sempre garantindo o processo de individualização. Constituem-se em verdadeiras cartilhas e guias de ações para os trabalhos a serem desenvolvidos, fazendo com que esta área se torne “especial” e que tenha regras próprias (SILVA, apud SILVA e VIZIM, 2001, p. 181).

Notamos ainda que a educação especial é associada à idéia de técnicas e métodos que possibilitam a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência. Encontramos esses indicadores em diversos documentos da Secretaria de Educação Especial do MEC²⁹.

Desta forma, temos uma educação caracterizada pelos aspectos físicos da deficiência. Neste caso, perdemos de vista as características sociais, pois entre o homem e o mundo há um meio social que reflete e dirige tudo que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem. Priorizar as deficiências e ausências orgânicas nos processos educativos é fazer desaparecer as funções sociais, importantes para transformações das relações sociais e a destruição de todos os sistemas de conduta.

Es preciso considerar este problema como un problema social. Si en el aspecto psicológico la deficiencia corporal significa una desviación social, entonces en el aspecto pedagógico, educar a este niño significa incorporarlo a la vida, como se cura el órgano enfermo afectado. Algunas razones muy simples están llamadas a confirmar esta idea. (VYGOTSKY, 1997, p. 54)

²⁹ Documento MEC- 1993.

Os professores que atuam na educação especial ou regular percebem-se em mundos distintos, como se a caracterização dos sujeitos dessa educação descaracterizasse o conceito universal do que é educar. Esse fator, sem dúvida, traz fortes conseqüências para ambas as áreas da educação especial e regular.

El descenso de la posición social provocado por la “escuela para retrasados” actúa parcialmente también sobre los maestros, colocándolos aparentemente en una posición inferior en comparación con los maestros de la escuela normal. La escuela terapeutica pedagógica especial, la escuela para deficientes mentales y otros nombres [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 9)

De tal forma o caráter excludente dentro da educação se potencializa que marginaliza os modos de viver, diferenciando assim o papel do professor de ambos os espaços educativos.

Entretanto, não é essa escola que irei discutir, mas uma escola que garanta processos de aprendizagem, que transforme as práticas vigentes que ainda limitam as formas de vida, que não crie obstáculos quanto à participação na comunidade e que não influenciem de maneira negativa a integração social, pois acredito que não podemos caracterizar a deficiência como uma doença a partir de uma lógica métrica, nem levar em consideração os potenciais cognitivos definidos por escalas de inteligência. Desta maneira, vemos somente a “deficiência” e conseqüentemente o tratamento educacional oferecido caracteriza-se pela constatação das dificuldades.

6.2 Novas perspectivas nos processos de educação das pessoas com deficiência

Para que possamos mudar essa perspectiva, temos como premissa nos processos educativos, que a escola especial deve ser um espaço de aprendizagem que não diferencie os processos educativos para o sujeito com deficiência, pois não há diferença na educação do sujeito com deficiência, bem como na organização psicológica de sua personalidade como identificamos na citação de Vygotsky (1997, p.45).

Es errôneo ver en la anormalidad solo una enfermedad. En el niño anormal nosotros vemos solo el defecto y por eso nuestra teoria sobre el niño, el tratamiento dado a él, se limitan a la constatación de un porcentaje de ceguera, sordera o perversiones del gusto. [...] Notamos los defectos y no advertimos las esferas colosales enriquecidas por la vida que poseen los niños que presentan anormalidades. Estas verdades evidentes que, al parecer, son difíciles de rebater, se oponen radicalmente a lo que tenemos en la teoria y en la práctica de nuestra pedagogía especial.

A perspectiva apresentada traz princípios relevantes na construção de novos processos para educação especial, pois qualquer questão da educação especial é ao mesmo tempo uma questão da educação geral. Desta maneira, a reflexão sobre novas práticas se faz necessária, considerando a compensação da deficiência que ocorre por caminhos complexos de caráter social e psicológico. Não se trata de substituir as funções ausentes, mas constituir mecanismos psicológicos que permitam, por meio das vias preservadas, compensar a falta das vias deficitárias, como, por exemplo, o cego que enxerga por meio do tato. A característica principal de compensação do cego é criar mecanismos de adaptação nos quais o tato passa a ter uma função mais refinada. Neste processo, as experiências que o meio social oferece serão alterados mediante essa vivência, no todo social.

Vygotsky (1997) apresenta esta idéia por meio de dois aspectos - o biológico e o social -, ou seja, a dimensão primária, que leva em consideração as características orgânicas ou biológicas da deficiência; e a dimensão secundária, que diz respeito às formas qualitativas de interação do sujeito com seus pares.

Nesta perspectiva, considerar os aspectos biológicos e sociais da deficiência, nos apresenta um conceito extremamente relevante para reflexões e possíveis reorientações das práticas pedagógicas vigentes, sejam nas escolas especiais ou regulares. E, desta maneira, garantir ações educativas inovadoras e infinitamente diversas que considerem as aprendizagens e os processos das pessoas com deficiência.

El defecto originado por lá desviación del tipo biológico estable del hombre, al provocar la desaparición de algunas

funciones, la insuficiencia e el deterioro de los órganos y la desaparición de algunas funciones, y la reorganización más o menos esencial de todo el desarrollo en nuevas condiciones, según el nuevo tipo, como es natural, altera de esta forma el transcurso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura. En verdad, la cultura está adaptada al hombre típico, normal, a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigarse en la cultura de un modo diferente e indirecto como tiene lugar en el niño normal. (VYGOTSKY, 1997, p. 17)

Esta afirmação nos leva a considerar que as práticas sociais e pedagógicas são diferenciadas para os sujeitos deficientes e não é possível comparar deficientes e normais com as mesmas “medidas”. Acreditamos no contrário: é possível considerar mecanismos e práticas igualitárias. Entretanto, vale ressaltar que a diferença consiste somente no modo de desenvolvimento e como o sujeito irá se apropriar do mundo.

Desta maneira, o sujeito se constrói no contato social que é originado historicamente. O sujeito estabelece relações com a experiência de outros sujeitos. É importante enfatizar que a experiência social, para Vygotsky (1997), extrapola as interações sociais. Isto é, o sujeito se apropria da experiência dos outros não somente em condições de interação imediata, mas por meio da intersubjetividade, mediante o caráter dialético da mediação

Nesta perspectiva, o que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é somente a mudança biológica - a evolução biológica das espécies animais -, mas primordialmente a utilização dos instrumentos. Na ontogênese a questão essencial são os instrumentos, pois eles fazem a mediação social.

É importante sinalizar que Vygotsky (1998) ressaltou o papel ativo do homem e da cultura. O homem constitui a cultura ao mesmo tempo em que é por ela constituído. Entretanto, o desenvolvimento cultural humano encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se mutuamente no desenvolvimento humano.

Vygotsky (1998) trabalhou com o pressuposto de que o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural formam uma unidade, na qual o processo de desenvolvimento psicológico é determinado tanto pelo nível de desenvolvimento orgânico-biológico, quanto pelo nível de utilização de signos.

Neste sentido, o sentimento, o pensamento e a vontade, que formam a tríade da natureza social da consciência, são historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural considerando o biologicamente constituído.

No processo de constituição do sujeito, as atividades humanas são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos, que são meios de comunicação e meios de conexões das funções psicológicas superiores, presentes em todo o processo de constituição do sujeito.

Considerando tal discussão, temos que situar a relevância dos aspectos sociais neste processo. As contribuições de Vygotsky (1997) por meio da teoria sócio-histórica, garantem as alterações de conduta dos organismos vivos nas formas sociais de interação.

La palabra social tiene gran importancia en su aplicación en nuestra asignatura. Ante todo, en el sentido más amplio, esta palabra significa todo lo cultural que es social. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por eso el próprio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo.(VYGOTSKY, 1997, p. 147)

Desta forma, a deficiência provoca alterações nas interações sociais, que se caracterizam como as condições essenciais para os processos normais de conduta. Sendo assim as particularidades psicológicas do deficiente tem como base o núcleo social e não o biológico. (VYGOTSKY, 1997)

Ao considerar esses princípios teremos um grande trabalho criador e dirigido à reorganização de novos princípios que permearão as práticas educativas nas escolas regulares e especiais, pois percebemos que a deficiência é um conceito socialmente construído, é um signo que diferencia a conduta do sujeito com deficiência das demais pessoas.

Sendo assim, a educação pode contribuir para vencer estigmas e preconceitos, respeitando as especificidades como quaisquer outras necessidades. Então não nos entenderão se dissermos que o menino cego é um menino com defeito e dirão que o cego é cego e que o surdo é surdo, nada mais³⁰. (VYGOTSKY, 1997, p. 62).

6.3 Da escola especial à escola regular: os complexos caminhos da inclusão social

O processo de inclusão da pessoa com deficiência, como vimos anteriormente, traz inúmeros questionamentos, incertezas e muitos paradoxos. Secularmente, foram tratados sob a ótica da exclusão, empurrando-a à completa marginalização. O discurso científico, dentro dos postulados da racionalidade, contribuiu para que a sociedade a tratasse como seres anormais. A anormalidade, criada, sob estatuto da ciência, fez com que homens e mulheres fossem encerrados no mundo do silêncio. O olhar médico-científico, ao retirar os aspectos sociais, culturais e cognitivos destes seres humanos, reduziu-os à completa indiferenciação. Por outro lado, os discursos produzidos, atrelando diferença, condição social e criminalidade, corroboraram para o aparecimento de instituições, segundo as quais o diferente só pode conviver com seus iguais.

Dentro de toda a nossa trajetória, procuramos dar voz àqueles que, até então, foram vistos com o olhar da repulsa, do medo, do horror e da desconfiança. Pessoas que revelam toda a potencialidade existente no gênero humano, que à semelhança de qualquer outro homem, possuem expectativas, desejos e utopias. E que buscam, como todos os outros sujeitos, a construção do conhecimento.

Neste sentido, negar o espaço escolar, para estas pessoas, constitui-se numa grande perversidade que qualquer sociedade que se diga humana, não deveria tolerar.

³⁰ Tradução da autora do original em espanhol: [...] entonces no nos entenderán si decimos que el niño cego es un niño con defecto y dirán que el ciego es ciego y que el sordo es sordo y nada más.

A história de vida de C. é um dos verdadeiros retratos de como a passagem de uma escola especial, no caso o Lar Escola São Francisco, para uma escola regular é carregada de diversos problemas: rejeição, intolerância e desrespeito. Mostra-nos assim que, por um lado, o preconceito e a falta de informação por parte dos membros da escola regular excluem pessoas com deficiência do espaço educativo, que deve ser concebido como local de convivência e socialização do conhecimento. Por outro lado, aponta como pessoas iguais a C. acreditam na possibilidade de serem incluídas em todos os espaços, reivindicando seus direitos enquanto cidadãos.

C. passou a freqüentar o Lar Escola aos quatro anos de idade. Até então, segundo nos informou, vivia apenas com sua mãe. A possibilidade de estar num outro ambiente fez com aprendesse muito, auxiliando-a em seu desenvolvimento. Um dos fatos que a marcou foi quando leu para seu pai pela primeira vez, porque com a leitura tudo fica mais fácil, até o convívio com as pessoas. Eu aprendi que sou igual a todo mundo.

Ao entrar com quatro anos de idade no LESF, C. que, de acordo com seu pai, babava, tinha movimentos involuntários, dava chutes, batia, tudo involuntário, fez fono, fisioterapia, terapia ocupacional e tratamento de coluna, sempre acompanhada por seu pai.

Como lembra seu pai, o fato de C. ficar muito tempo na instituição, acabou criando certa acomodação da família, na medida em que no LESF, recebia todos os cuidados necessários.

Quando o Lar Escola informou-lhes que C. deveria estudar numa escola regular, houve o estranhamento. O pai de C. tinha consciência de que nem a filha, nem o “mundo” estavam preparados para a interação. Ela, pelo fato de ficar muito tempo numa instituição que providenciava tudo para suas atividades. O mundo, que tem horror ao diferente, acostumado a achar feio o que não é espelho, como lembra Caetano Veloso, na música Sampa.

O pai de C., que se mostrou absolutamente consciente, lembra-nos o papel que os pais têm na educação de um filho com deficiência. Deixá-los apenas em

escolas especiais, sem cumprirem sua parte, na realidade, contribui para a não inclusão do filho no mundo.

A tomada de consciência do potencial de C. veio aos poucos. No começo, reitera seu pai, não queria aceitar a situação, achando também, como a maior parte das pessoas, que uma pessoa normal era aquela que andava, falava, brigava, xingava e ainda me sentia culpado, por ela ser daquele jeito.

No fundo, o grande medo dos pais de filhos com deficiências é a rejeição:

É aquele caso, se todos são de olhos castanhos e você é de olho azul, você é o diferente. Passamos por várias barreiras, tudo quanto é tipo de barreira. Sempre que ia num lugar mandava eu ir em outro, aí complicou bastante, porque o mundo aí fora não está preparado, aqui tem divulgação de tudo menos desse tipo de coisa: da inclusão social de uma pessoa deficiente, porque, não tem calçada adequada, lugar para estacionar. (Pai de C.)

Importante demonstrar que o ato de conhecer, aprender faz com que o homem se reconheça como parte integrante da humanidade. Por meio do conhecimento e de sua singularidade, todas as diferenças são pulverizadas.

J., outro ex-aluno entrevistado, apesar de indicar que aprendeu pouco, atribuindo esta falha ao seu desinteresse e a sua “paralisia cerebral”, informou ter aprendido insuficientemente em português, mas, em matemática, aprendeu tudo. Nota-se que, no caso em questão, o próprio ex-aluno atribuiu seu não aprendizado em uma disciplina ao seu problema. Por outro lado, paradoxalmente, informa que, em outra, se destacou, levando-nos a compreender que o próprio deficiente, mediante todo o sistema social baseado nos esteriótipos e nas categorizações, acaba criando uma representação de si, muitas vezes, calcada na inferioridade, esquecendo, porém, que, pelo fato de se destacarem em outras disciplinas, como na matemática, na realidade, o problema não era dele e, sim, dos métodos utilizados para o aprendizado em português.

Não obstante isto, J. lembra que a escola ofereceu estratégias para que ele construísse outros caminhos.

A escola me ajudou em tudo, eu estou caminhando, eu estou falando e não estou mais babando. (J.)

Dentro de seu processo de aprendizagem, C. lembra a apresentação da dança só com suas colegas. Uma das estratégias que pode ser utilizada dentre muitas foi a dança como forma de expressão corporal. O corpo pode se manifestar de muitas maneiras, cada parte dele, em sua complexidade, revela o homem em suas múltiplas dimensões, não esquecendo seus anseios, expectativas e emoções.

A saída de uma Escola Especial é geralmente complicada para o deficiente. C. saiu com 16 anos. Portanto, acumulou uma experiência de 12 anos nesta instituição. Ser matriculada numa escola regular, na quarta série do ensino fundamental, implicou um novo desafio, carregado de tensões, incertezas, medos do desconhecido, de ser tratada “como uma doente” e não como pessoa, mas também muita expectativa.

Dentre as muitas barreiras a serem transpostas, está a de ser aceita em uma escola, quando muitos, como disseram para C., afirmavam que não daria certo, que a inclusão seria difícil, “que os professores não estavam preparados, que não tinham acesso”. Algumas escolas até tinham experiência com deficiente mental, mas não com o físico.

Segundo C., o desafio ocorreu tanto para si quanto para a professora. A troca de experiências as aproximou. A relação mantida com a professora foi fundamental ao não tratá-la como diferente, pois na sala de aula, C., como aluna, deveria ser tratada como aluna.

A tolerância, o respeito e a humanidade são vetores exponenciais de troca. A dádiva se estabelece quando os diversos agentes do tecido social procuram aprender um com o outro, independente da especificidade de cada um.

Se as pessoas não tiverem a humildade de aprender com alguém que tenha uma deficiência de qualquer tipo, ela nunca vai aprender com alguém que seja deficiente. (C.)

Durante um ano em que ela esteve na escola, houve interação. Da curiosidade inicial, redundou num cotidiano marcado pelo convívio das diferenças, a

tal ponto que a presença de C. despertou, em parte do alunado, a consciência de que muita coisa no mundo precisa ser mudada, sobretudo, o respeito pelas diferenças.

É preciso lembrar que a aceitação não ocorre entre todos, pois existem aqueles que resistem; outros aceitam apenas determinadas pessoas deficientes, na medida em que já ocorreu o processo de interação. C. lembra que, em determinada ocasião, “brigou” com os alunos, quando, na falta da professora da sala, os alunos foram repartidos entre outras classes. Como duas meninas surdas conversavam entre si, alguns alunos começaram “a tirar um sarro da cara das meninas”. C. advertiu os perturbadores e quando a professora retornou, relatou-lhe o fato. Esta, ao conversar com os alunos, em vez de repreendê-los, apenas lembrou que “todos nós somos iguais”.

A trajetória de C. foi marcada por avanços e recuos. Após ter concluído a quarta série, ficou um ano sem estudar. Só conseguiu ser matriculada em uma escola, em 2001, com a intervenção da prima de um colega de seu irmão que estudava na Escola Estadual Carlos Catoni. A atuação desta pessoa, que era psicóloga, foi importante, pois de acordo com C., tinha um filho deficiente, portanto conhecia bem o problema. Por outro lado, a posição social e formação, contribuíram para que C. retornasse aos estudos.

Eles criaram uma barreira, uma resistência. Para ela ser incluída nessa escola, se não fosse a psicóloga ter interferido eu teria que buscar recursos (uma carta) para conseguir a matrícula dela, para ela ter direito como todos os alunos. Daí ela conversou com a diretora e para não criar um transtorno nem para nós e nem para a escola, a diretora aceitou e disse que ia por lá para ficar na sala, se aprender ou não aprender, o importante é que ela tem que ir. Aconteceu todo esse processo com escola do bairro, de periferia, no meio do mato, a formação é completamente diferente.

No Santa Martinez, os alunos tinham uma formação diferente, mais humana. A partir da convivência com a C., disseram que ia ter policial, desenhista, arquiteto para fazer rampa...Surgiu esse pensamento, através da convivência da C.. E nessa escola de periferia é um por si e Deus por todos. (Pai de C.)

Tal situação nos remete a uma questão de grande importância para compreendermos a sociedade brasileira, baseada no corporativismo, favoritismo e rede de influências. São os ritos autoritários, estudados por Roberto da Matta (1982), que no Brasil ditam posições, estabelecem redes de hierarquias e as relações de personalidade, que marcam o convívio cotidiano, impedindo que o respeito, a tolerância e a reciprocidade possam diluir toda a diferença existente entre cada pessoa que compõe a sociedade.

Dentre os problemas apresentados na nova escola, a ex-aluna lembra a inexistência de computador dentro da sala de aula, determinando que C., que não tem coordenação motora, estudasse apenas por meio da “audição e visão”, transferindo o que havia aprendido para o computador de sua casa, utilizando, para isso, livros emprestados pelos professores.

A transposição para o computador era realizada pelo seus pais que eram, de acordo com declaração de seu irmão, “como se fosse a mão dela, o lápis dela. No final, ele escrevia o que ela falava”. Outro problema, lembrado por seu irmão, era constante mudança de uma sala para outra, pois a escola possuía sala ambiente.

Se na primeira escola a integração foi ativada pela ação da professora e dos alunos, na nova a situação foi mais complicada. C. sustentou que os colegas não a auxiliavam. Por outro lado, “todos os professores nunca tinham vivido tal situação”.

A intervenção feita por seu pai de que estava na escola “por força da lei”, nos remete a um dos maiores problemas das relações sociais brasileiras. Não obstante a existência das leis, da Constituição que, desde 1988, prevê o processo de inclusão do deficiente na sociedade, na prática, não ocorre o mesmo. O discurso, nesta dimensão, se perde num universo de resistência e rejeição. Logo percebemos diversas dificuldades para a efetivação dos direitos adquiridos.

Há no Brasil uma idéia segundo a qual todos os problemas são resolvidos com a criação das leis, mas nunca o próprio Estado se propõe à verificação da aplicabilidade. Quando pensamos que a abolição da escravidão ocorreu por meio de um parágrafo único e a condição do negro, ao longo de toda a história republicana,

foi de completa exclusão, percebemos que, para além das leis, outros mecanismos são necessários para a inclusão social.

Importante destacar que na nova situação vivida por C., a ignorância era muito mais complicada para seu processo de inclusão do que os meios que facilitassem seu acesso. A postura de parte do alunado foi um fator incômodo. Eles atrapalhavam e não respeitavam o espaço escolar. Tal problema se constitui, na atualidade, emblemática de como vive a escola em geral e a pública em particular, fazendo com que determinados alunos diferentes, ou não, se sintam como C. “um pato fora da lagoa”.

Neste contexto de completa hostilidade, a presença de determinadas pessoas é fundamental, assim como ocorreu com C. que tinha o apoio de quatro seminaristas, um dos quais lhe dava “uma força e era o único que trabalhava comigo”.

C. estudou nesta escola de março até junho do mesmo ano por conta de diversos incidentes ocorridos, envolvendo toda a escola, mas que determinaram a saída de C., uma vez que não era tratada com respeito. Em determinada ocasião, a professora de matemática permitiu que ela realizasse a avaliação em sua casa.

O auxílio de seu genitor era fundamental, pois durante seu processo de aprendizagem, percebia os erros de C., mas não interferia. Ambos não apagavam, muito menos rasuravam:

Se eu queria ser como os outros alunos eu não poderia trapacear pelo fato de estar em casa, tinha que fazer igual. (C.)

A consciência de responsabilidade de C. fazia com que não utilizasse outros instrumentos, como copiar, ou usar calculadora, demonstrando o tempo todo que era uma aluna igual aos outros. No entanto, tal situação causou “ciúmes” nos outros alunos, concebendo esta postura como privilégios adquiridos em função da deficiência.

As dificuldades encontradas foram enormes. C. era obrigada a se deslocar a pé até a escola, contando com a ajuda do irmão e de uma acompanhante que ficava

com ela na escola, conduzindo sempre que necessário ao banheiro: “só não entrava na sala de aula”, dizia ela.

A presença da acompanhante foi uma das exigências da escola para a realização da matrícula, como observou o pai de C., indicando um quadro complicado para a inclusão de pessoas com deficiência. A escola alega não ter condições de recebê-los, pela inexistência de elementos materiais e o estado não cria mecanismos que corroborem com a inclusão. Devemos nos questionar como ficam as crianças deficientes que vivem em condição de miséria absoluta. Dentro desta realidade, cuja miopia não pode obscurecer, devemos lutar não apenas para a existência de dispositivos legais, mas para a efetivação desses direitos. Caso contrário, manter-nos-emos, dentro das posturas do liberalismo deste o século XIX, segundo o qual a igualdade só pode ser jurídica, nunca social.

A escola queria um acompanhante para levar ao banheiro, beber água, locomover de salas. O professor não tinha nenhum contato físico com ela, eles só iam ensinar mesmo. (Pai de C.)

Num primeiro momento, pensaram na possibilidade do irmão, que estudava na mesma escola, acompanhá-la, levando-a ao banheiro, dando-lhe, na hora do intervalo, o lanche. Porém, como alguém sempre solicitava Daniel, atrapalhando-o em suas atividades discentes, quando apareciam determinadas necessidades, a escola sugeriu que arrumassem uma acompanhante.

Além das constantes resistências, negligências e falta de humanização, um fato tornou-se decisivo para a saída de C. da Escola Regular. Ao se dirigir para a escola, um carro saiu da pista e passou por cima de sua cadeira de roda. Graças à intervenção da acompanhante que “jogou a cadeira no meio do mato”, não aconteceu nada de grave.

No entanto, quando chegaram à escola chorando, não houve compreensão por parte da diretora, que após dizer que era para ela “não reclamar, pois não tinha ocorrido nada com ela”, ficou a favor do senhor que a atropelou e pediu que ela ficasse na sala de aula.

Eu estava muito nervosa e todo mundo queria me obrigar a ficar na sala de aula (diretores e professores). Como eu iria prestar atenção naquele estado? (C.)

Nesta fala, percebemos a indignação da ex-aluna, informando que na ocasião seu pai não havia terminado de pagar as prestações da cadeira de rodas. Dentro deste contexto deplorável de desrespeito absoluto, aliado a saída dos seminaristas, C. foi obrigada a abandonar a escola. Novamente, procurou várias escolas, incluindo algumas particulares. Todas com os mesmos problemas e grau de intolerância. Em determinadas ocasiões perguntavam para quê C. iria estudar. Na fala do pai de C., observamos a indignação quando lembrou-nos que, apesar de algumas delas se apresentarem como especiais, não apresentavam “nenhum recurso e possibilidade de adaptação”. Paradoxal recorrer às instâncias superiores, se estas se limitavam a mandá-los para a escola, como a que freqüentara e que, de modo algum, a incluiu. Por outro lado, como poderia pagar uma escola particular, mesmo que ganhasse uma bolsa, se deveria pagar exatamente o valor de seu salário, isto é, de R\$ 400,00 por mês?

Escola para deficiente mental tem. Eu não sei, não posso julgar o ensino porque não sei como o ensino funciona. Mas no final eles aceitam só para dizer que estão indo para a escola e quando chegam no final dizem que não aprendeu ou coisa parecida. O ensinamento é muito diferente. Tudo que ela aprendeu aqui (LESF) ela ensinava nas outras escolas para os outros. (Pai de C.)

Para que C. não ficasse parada, passou a fazer curso por correspondência (Instituto Universal Brasileiro) o que contribuiu para seu processo de aprendizagem. Importante salientar o auxílio que recebeu dos familiares, de uma professora e de uma assistente que ficava ao lado de Camila quando esta realizava as avaliações.

Ao longo de toda sua trajetória, a importância de seus familiares foi fundamental para o desenvolvimento de C.. O aprendizado ocorreu conjuntamente. E ao acreditar que, para além da deficiência, havia um ser humano que, de fato, deveria ser respeitado em toda a sua integridade e que poderia fazer diversas coisas, incluindo adentrar no universo do saber e do conhecimento, fez com que C., não se tornasse “um vegetal, em cima de uma cama e cheia de hematomas”.

Atitudes como estas, ao longo dos tempos, possibilitaram que diversas medidas humanizadoras fossem possíveis e que, aos poucos, as pessoas com deficiência saíssem do ostracismo, do mundo do silêncio e passassem a reivindicar o seu papel dentro da sociedade e que parte da sociedade, ainda que de modo tímido, começasse a encará-los com respeito.

Os arquitetos, a própria lei já está sendo voltada para isso devido essas necessidades de acesso, coisa que é por lei hoje, mas muita gente já tem consciência. Ninguém lembra que tem um avô velho, uma tia gorda, só pensa nele. Se via que antigamente, as arquiteturas, os prédios, as casas, tinham pisos bonitos...mas não são acessíveis. Por exemplo, você vai num restaurante e não tem uma mesa que você consegue entrar com a cadeira de roda. (...) Aconteceu um fato até gozado, nós fomos para Aparecida do Norte, na entrada tem "3 metros de largura" e quando chega perto da caixa de esmola, você não consegue entrar com a cadeira de roda, porque afunila. Aí quando eu estou de bom humor eu tiro um sarro, quando eu não estou eu arrumo a maior encrenca. Essas coisas o pessoal não pensam. (Pai de C.)

Acreditamos que o primeiro passo para a inclusão de pessoas com deficiência foi dado, cabe a sociedade fazer com que as leis sejam aplicadas e efetivadas na prática. Por outro lado, que o constante diálogo entre a escola regular e a especial seja um processo contínuo no sentido da incorporação daqueles que merecem ser tratados com respeito e dignidade. Que a escola, como um todo, agregue em seu interior a diversidade, buscando a pluralidade e que deixe de ser mera reprodutora de vícios e preconceitos que passam pelo tecido social. Enfim, que a sociedade aprenda a conviver com o diferente, lembrando que a perfeição é uma mera utopia. Que todos temos milhares de defeitos e que o mundo é feito por homens e mulheres singulares.

A teoria sistêmica surge como uma nova visão da realidade. Bertalanffy (1967) afirma que todo e qualquer organismo é um sistema, que implica a existência de uma ordem dinâmica entre vários componentes e processos em mútua interação.

Partindo dessa concepção, a família pode ser vista como um sistema. A estrutura familiar apresenta princípios identificados com as propriedades presentes

nos sistemas, dentre as quais se destacam as de auto-organização, auto-renovação e auto-transcendência (CAPRA, 1989). Desta forma o papel da família é também o de mediar e integrar as relações sociais da criança com deficiência em diferentes ambientes, garantindo assim o aspecto relacional.

Em relação ao desenvolvimento da criança com deficiência, a família é imprescindível. No entanto, nos serviços especializados não percebemos o suporte oferecido pelos profissionais. Entretanto o cuidado com o teor das informações é necessário, para que as mesmas não sejam passadas de maneira a influenciar os pais negativamente, sempre levando em consideração o equilíbrio emocional da família.

As mudanças com a chegada de um membro deficiente na família provocam um desequilíbrio em seus integrantes, por mais que apresente uma estrutura adequada. Atitudes e valores precisam ser revistos e cada um de seus membros reagirá frente à aceitação ou rejeição da pessoa com deficiência.

A família com elevado grau de consciência enfrentará esta situação de uma forma mais realista e produtiva, buscando soluções no grupo, para enfrentar as pressões internas e externas provocadas pela sociedade. Ela cumprirá também seu papel de mediadora entre a sociedade e a criança, proporcionando um ambiente mais receptivo, mas para isso deve compreender seus sentimentos e reações perante a deficiência e favorecer um ambiente saudável de relações, para que a criança possa se desenvolver e ampliar sua vida social, compreendendo suas limitações e buscando sua identidade.

No depoimento a seguir conseguimos visualizar as expectativas e posteriormente um desequilíbrio emocional pela constatação da deficiência, ainda no depoimento do pai de C.

Antes da C. nascer, a minha mãe era baby-sitter e eu ajudava a cuidar das crianças. Eu sempre gostei de crianças. Casei e falei para minha esposa que queria ter pelo menos 10 filhos. Há 25 anos atrás tudo era mais fácil. Fizemos curso pré-natal, porque eu queria uma filha que nascesse no mesmo mês do meu aniversário. O nome já estava escolhido e foi tudo programado. Com três

meses minha mãe percebeu que a C. estava diferente e de vez em quando ela tremia. Quando olhava para ela parecia ser normal. Quando um filho nasce se conta os dedos, orelha. ante a insistência da minha mãe, levei ao médico, que disse que a C. tinha algum problema. Não soube dizer qual é e pediu alguns exames. Aí veio a notícia sua filha tem paralisia cerebral e disse que ela seria um vegetal e ele disse assim: -“Vai dormir, acordar, chorar, comer, cagar, beber e mijar”, desse jeito ele me disse. Fiquei doido, fui para a porta do hospital para matar o médico. Passei com psicólogo, psiquiatra e até mendigo na rua estava me dando conselho.

As famílias têm em sua formação sócio-cultural, conceitos e conhecimentos de senso comum sobre a deficiência, muitos dos quais carregados de estereótipos e estigmas. Os pais, além de precisarem compreender essas situações novas e inesperadas de ter um bebê deficiente, também vivem os reflexos da rejeição e do isolamento social. A própria família acaba sendo vítima da segregação. É como se a presença de um deficiente ameaçasse o grupo todo. A noção de perigo contamina a todos. Deve-se salientar que na sociedade de consumo, o corpo é valorizado como mercadoria, devendo ser o mais perfeito possível.

Em *Pelas mãos de Alice*, Boaventura de Sousa Santos (1995) discute como o capitalismo na era neoliberal procura se apropriar de todos os espaços da sociedade e dos indivíduos, incluindo o corpo enquanto potencialidade de reprodução do capital. Dentro desta noção, explode a concepção de um corpo esteticamente perfeito, sendo valorizado em todos os cantos da sociedade com o máximo apoio dos meios de comunicação de massa.

A sociedade tem dificuldades em conviver com diferenças, deixando isto bem definido em suas atitudes e ações, geralmente evitando um contato mais próximo. Para Ribas (1985, p.52),

[...] grande parte das famílias não estão preparadas para receber um membro deficiente, pois receberam toda uma carga ideológica cultural e que geram as reações mais diversas na família como: rejeição, simulação, segregação, superproteção, paternalismo, ou mesmo piedade.

O reequilíbrio emocional é adquirido no decorrer de vivência, de novas experiências e da compreensão gradativa do potencial do sujeito. Acreditamos que os grupos de convivência e as trocas sociais podem apoiar os sofrimentos particulares. As redes sociais têm sido objeto de estudos que apontam sua importância como mecanismos de sobrevivência em grupos sociais, mas também como espaços potencializadores do desenvolvimento humano e social, cuja dinâmica se dá por meio de transferências materiais e simbólicas, comunicativas e afetivas entre familiares, parentes, amigos etc.

O apoio social, obtido por meio da participação em redes geralmente informais, pode romper situações de isolamento, tendo repercussões positivas na melhoria da qualidade de vida do deficiente.

As redes sociais têm grande ênfase nos processos citados, entretanto os serviços especializados causam certa dependência nas famílias, pois a acomodação de achar um lugar adequado, com profissionais especializados causa uma espécie de bem estar nas famílias. Este aspecto é interessante, pois auxilia o processo de equilíbrio familiar. Por outro lado, muitas famílias transferem toda a responsabilidade de atendimento ao deficiente para as instituições especializadas, esquivando-se de seu papel social. E isto é válido para todos os grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da temática que articulou a análise do diálogo entre a Educação Especial regular, este estudo propôs uma leitura de aspectos que vem constituindo as práticas da Educação Especial e as composições com os processos de inclusão e tornou tal leitura uma referência na investigação dos efeitos de contribuições dos serviços especiais nas práticas de inclusão.

Os princípios teórico-metodológicos guiaram a investigação no sentido de considerar a implicação dos sujeitos, incluindo-se a pesquisadora; a valorização do processo em detrimento dos resultados; a busca de compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos; e a processualidade constituída por continuidades, descontinuidades e/ou rupturas, nas influências mútuas entre as várias dimensões da prática educativa nos serviços de Educação Especial e as suas contribuições na construção de processos inclusivos de alunos com deficiência.

O percurso das análises partiu de uma descrição da trajetória da pesquisa, seguida de uma caracterização dos referenciais teórico-metodológicos: características históricas que marcam a deficiência, em uma análise dos paradigmas tradicionais até o paradigma o eco - sistêmico e sua relação com a educação e uma análise de novas práticas para um possível diálogo entre Educação Especial e Regular.

As conexões entre estes campos teóricos colocaram em relevo a perspectiva transdisciplinar e valorizaram o aspecto associado à inovação em dois aspectos prioritários: o da ação criadora por parte dos sujeitos em processos formativos; e aquele da pluralidade temática voltada para a compreensão das relações que constituem a complexidade dos fenômenos ligados à prática pedagógica e às articulações entre as áreas do saber Educação e Saúde.

Dentro desta nova perspectiva, procura repensar o universo de inserção da pessoa com deficiência a partir de vários aspectos (biológico, psicológico, social e cultural), valorizando-os em suas múltiplas dimensões. A justaposição de todos estes

vetores, associando todo e partes, permite, dentro estrutura de pensamento da complexidade, construir diversas possibilidades de inclusão social, valorizando, a potencialidade de sujeitos históricos que constantemente constroem e reconstroem sua história de vida.

Na seqüência, houve a descrição do contexto e objeto da investigação, o diálogo como ponto inicial de articulação com a caracterização das relações entre educação e saúde. Nesta análise, foram caracterizadas as ambigüidades que constituem as conexões entre os aspectos apontados, as quais delinearão o espaço de inserção do objeto desta investigação e deram suporte para a análise das suas especificidades como dispositivo de ressignificar o papel de ambos os espaços.

Procurando dar uma maior visibilidade às análises, foram pontuadas as ações dos profissionais da saúde, articulando suas afinidades às diversas configurações no processo de formação de professores - assessores e nas práticas educativas para inclusão.

Esta trajetória deu suporte à investigação das questões da pesquisa e permitiu a identificação das considerações a seguir explicitadas.

As reflexões feitas neste trabalho sugerem que o processo inclusivo, sob a perspectiva da educação, constitui um percurso gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas, de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Desta maneira, o processo de aceitação das diferenças individuais requer uma sociedade que se modifique e se adapte para atender as necessidades de todos os seus cidadãos.

Esta nova proposta – extremamente abrangente – de "necessidades educacionais especiais" requer, não a 'eliminação' da educação especial, mas uma aproximação e um intercâmbio entre estes dois tipos de ensino, o regular e o especial. Ela implica que todos nós, potencialmente, temos ou teremos, temporária ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais", pois somos singulares, enquanto seres humanos, e utilizamos diferentes mecanismos cognitivos; possuímos interesses diferenciados para aprender e criamos estratégias diversificadas. Sendo assim, não há lógica em se manterem dois sistemas

distanciados, mas sim, dois sistemas que possam trabalhar conjuntamente, proporcionando oportunidades equitativas de aquisição de saberes e vivências, ou seja, propiciar educação para todos, atendendo à diversidade humana.

É imperioso lembrar que, da dissociação entre estas duas modalidades, ao longo do século XX, o deficiente se viu excluído da escola regular. Os diagnósticos e os pareceres dos profissionais da educação especial, incognoscíveis, apenas serviram para a incomunicabilidade entre estes e os profissionais da educação regular. Na realidade, quando se pensa na inclusão, é indiscutível que esta ocorra não apenas com os deficientes, mas entre os profissionais de áreas distintas. O saber só é possível quando compartilhado entre todos e não quando é utilizado como mecanismo de dominação e subjugação. Foi, por meio de olhares equivocados e míopes, que milhares de pessoas com deficiência foram segregadas em asilos e privados do contato com outros homens.

Uma análise mais ampla, por outro lado, pode permitir a esse indivíduo maiores chances de ser compreendido e respeitado em sua multidimensionalidade. Respeitar o diferente, neste caso, tem o peso do respeito que devemos à condição humana, ao homem em sua infinita singularidade e particularidade. Do homem que, para além de todas as suas possibilidades, é mortal e cronologicamente datado. Uma maior articulação entre as ações dos profissionais de saúde e dos profissionais da educação permitirá que juntos busquem avaliar a pessoa com deficiência de um ponto de vista multidimensional e contextualizado. É nesta perspectiva que os diagnósticos caminharão para processos mais qualitativos e efetivos, mais favoráveis à inclusão, ao levarem em conta a adaptação e a acessibilidade como ponto de partida para esse processo.

Constatamos que no contexto da educação especial ainda encontramos um modelo centrado na deficiência, o chamado modelo médico-psicológico, quer dizer, voltado para a reabilitação ou para a compensação das dificuldades dos alunos. Dentro desta linha de atuação, o processo pedagógico torna-se secundário e irrelevante, confirmando que, não obstante as constantes tentativas, inexistente um diálogo entre o setor da saúde com a área educacional.

Emblemático dizer que o modelo médico-psicológico, nestes casos, atribui como causa da não aprendizagem dos educandos o fator debilidade, trazendo à tona a complexidade da educação inclusiva e a exclusão da educação especial. Essa discussão tem causado inquietações entre os profissionais da educação especial.

Desta forma, analisar desse processo nos trouxe ambigüidades importantes. Por um lado percebemos a necessidade de rever e ressignificar aspectos relativos aos serviços de educação especial e por outro, a complexidade dos processos de inclusão. Considerar essa ambigüidade significa olhar para os sujeitos envolvidos, suas características, condições, e possibilidades.

A inclusão traz pressupostos extremamente relevantes para que possamos refletir sobre a equidade. Entretanto sabemos que muitas exclusões tem ocorrido, principalmente no que diz respeito àquele sujeito que apresenta características extremamente diferentes em decorrência de um comprometimento físico, mental ou sensorial importante. Dentro dos espaços regulares, considerar a igualdade de oportunidades não significa simplesmente incluir o deficiente nos espaços físicos das escolas regulares, mas rever posturas e estruturas até então estabelecidas.

Devemos inserir nesta discussão os microdespotismos de poder existentes em diversos espaços, que atuam como fator de exclusão dos deficientes. A resistência encontrada junto a estes estabelecimentos, no sentido da integração, muitas vezes faz com que o educando abandone a escola regular, bem como seus propósitos de vida.

Estas considerações são relevantes para que possamos refletir no significado dos espaços regulares e especiais, sem excluir um nem dignificar o outro, mas identificar as potencialidades que ambos têm e quais seriam as possibilidades de articulação para ações conjuntas nas quais todos possam ser contemplados de maneira adequada. Desta forma, estamos garantindo acesso e igualdade de oportunidade para todos.

Para tanto, ao considerar as potencialidades nos processos educativos faz-se necessário um enfoque curricular que contemple as necessidades educacionais especiais, respeitando a singularidade dos processos de aprendizagem, que ocorrem

de forma diferenciada e podem apresentar dificuldades de aprendizagem em períodos diferentes do percurso de escolarização.

Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem devem ser consideradas como decorrentes da interação de uma série de fatores, alguns dos quais externos aos alunos e outros internos.

Em qualquer circunstância, é tarefa da escola identificar as barreiras à aprendizagem e encontrar caminhos para superá-las. Assim, é necessário conhecer as condições do contexto dentro do qual as dificuldades se manifestam para evitar localizá-las no âmbito das possíveis dificuldades ou deficiência dos alunos.

A relevância da educação de pessoas com deficiência nas escolas regulares, em consonância com a nova visão trazida pelo enfoque curricular, reafirmam a necessidade de reflexão cuidadosa sobre o papel da educação especial. A concepção inclusiva considera que todos alunos devem estudar juntos em ambientes regulares.

Assim, as escolas regulares devem contar com um conjunto de serviços e recursos de apoio educacional especializado para todos os alunos e em particular para aqueles com necessidades educacionais especiais. Por meio dessas indicações podemos encontrar referências e contribuições importantes na educação especial.

O momento atual nos traz indicadores para que possamos refletir o lugar desses dois espaços: o regular e o especial. A escola regular indica processos de desenvolvimento dos sistemas inclusivos no que diz respeito à formação de professores, acessibilidade, reestruturações curriculares etc.; a escola especial poderia assumir dentro desses sistemas duas perspectivas: responsabilizar-se pela escolarização de alunos com deficiências mais importantes e atuar como centro de recursos de apoio à inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, estendendo seus serviços às escolas regulares.

Mediante essas indicações, o diálogo entre escola especial e regular passa a ter valor fundamental para desempenhar as funções de apoio aos processos de inclusão de alunos com deficiências. Além disso, na nova função o serviço

especializado deve também oferecer apoio na formação de professores com o objetivo de viabilizar a criação de novas mediações pedagógicas, bem como o desenvolvimento de estratégias e respostas concretas à diversidade.

Essas considerações se caracterizam mediante as experiências percebidas no cenário da presente pesquisa, possibilitando uma reflexão acerca de processos de transição dos serviços de educação especial para uma ação dialógica com a rede regular de ensino. Entretanto, vale ressaltar a necessidade de ressignificar suas estruturas para que de fato possam contribuir com esta nova função.

Um outro aspecto a ser salientado é o diálogo construído a partir da articulação de saberes específicos no cotidiano entre as áreas da saúde e da educação, na tentativa de construir novos domínios linguísticos a partir de uma equipe multiprofissional (médico, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, professor, psicopedagogo, psicólogo e professor) para que possamos concretizar as ações inclusivas. Nesta ação, percebemos uma articulação nas diferentes áreas na produção de conhecimentos que poderiam se transformar em contribuições para um novo ressignificado de ambos os espaços, o regular e o especial.

Finalmente, a escola também se configura como espaço formativo para as famílias, no que diz respeito às especificidades das deficiências, à aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos, aos aspectos emocionais, de interação social envolvidos no processo e clareza quanto aos direitos e deveres nas políticas públicas atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. *História da filosofia*. Vols. I a XIV. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- AINSCOW, M. Necesidades especiales en el aula In: *Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones UNESCO-Narcea, 1995.
- AKASHI, L. T. e DAKUZAKU, R. Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres In: FELICIDADE, N (org). *Caminhos da Cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos*. São Carlos: EDUFscar, 2001.
- ALMEIDA F. N. *Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva*. São Paulo: Ciência e Saúde Coletiva, vol. II, n.º 1 e 2, 1997.
- ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- ANDERY, M. A. et al. *Para compreender a ciência. Uma perspectiva histórica*. São Paulo: EDUC, 1988.
- ANDRADE, S. G. *Ação Docente, formação continuada e inclusão escolar*. Porto Alegre, 2005. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, M. S. F.. *Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do trabalho. Ano XI, n.21. Brasília: LTR Editora, 2001.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- _____. *As origens do Totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARNT, R. M. *Docência transdisciplinar: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional*. São Paulo, 2007. Doutorado (Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica.
- ARROYO, M. G. Educação e Exclusão da cidadania In: BUFFA, E et al. *Educação e Cidadania. Quem educa o cidadão?*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ATLAN H. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- BALANDIER, G. *A desordem: o elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (Orgs.) *A educação de um selvagem- As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez editora, 2ª ed., 2001.
- BAUDRILLARD, J. *A Transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Trad. Estela dos Santos Abreu. 2º ed. Campinas: Papyrus, 1992.

BERNDT, A. *A abordagem Sistêmica, na concepção, na construção e no gerenciamento da reabilitação profissional de pessoas portadoras de deficiência*. Florianópolis, 2004 (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina.

BERTALANFFY, L.V. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1967.

BIANCHETTI, L. e FREIRE, M. I. *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BÍBLIA SAGRADA (Novo e velho testamento). *Livro Levítico- Cap.21- versículos 17, 18, 21 e 23*. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, P. *Meditações Pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. *Plano Plurianual 2004-2007*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Secretaria de Planejamento e investimentos estratégicos, 2003.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. *Lei nº 3.298/99. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, 1999

_____. *Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do desporto, 1996.

_____. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1ª ed., 1994

_____. *Ministério da Educação e do Desporto- Secretaria da Educação Especial- Subsídios para a formulação de política nacional de educação especial*. Brasília, julho de 1993.

_____. *Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA*. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. *Constituição Federativa da República do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

_____. *Produção social da identidade do anormal* In: FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

- CAMBAÚVA, L.G. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. São Paulo, 1988, (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CAPRA, F. *A teia da vida. – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- _____. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência – aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 6ª ed. 1994.
- CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Ijuí: Editora Ijuí / Autores Associados, 2006.
- CARVALHO, M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez: USF, 1997.
- CHARTIER, R. *A história cultural – Entre práticas e representações*: Lisboa: Difel, 1990.
- COIMBRA, I. D. *A análise do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- COLLARES, C. A. L e MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp; Faculdade de Educação: Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- COMTE, A. A. *Curso de filosofia positiva*. Trad. de José A. Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed. 1983, pp. 3-39. [Col. Os Pensadores]
- COOK e HUSSEY. *Assistive Technologies: Principles and Practice*. Missouri, (EUA): Mosby-Year Book, 1995.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- CUNHA, M. C. *O Espelho do Mundo: Juquery, a história de um asilo*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
- DA MATTA, R. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: PINHEIRO, P. S. (Org.). *Violência Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DONZELOT, J. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DOUGLAS, M. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J e SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, M. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *El discurso del poder*. México: Filois Ediciones, 1983.

_____. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

GALVÃO, I. e DANTAS, H. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor de Aveyron. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (Orgs) *A educação de um selvagem- As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez editora, 2ª ed., 2001.

GIRARD, R. *A violência e o sagrado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*: São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KUHN, T.S. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva. 1994.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 19, jan-abr. 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>>. Acesso em agosto de 2006.

LARROSA, J. e SKLIAR, C.. *Habitantes de Babel- Políticas e poéticas da diferença*. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

LE GOFF, J. *História e memória*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994,

- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MALINNOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed. 1978.
- MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Editora Memnon, 1997.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, K., e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo. Hucitec, 1987.
- MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R. e VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2001.
- MATURANA, H. R et al. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo. Hucitec, 5ª ed.1998.
- _____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MORAES, M. C. *Pensamento Eco-Sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Paradigma Educacional Emergente*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- MORAES, M. C. e TORRE, S. *Sentipensar- Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, E.. *Cultura de massa no século XX – Necrose*. Volume II. São Paulo: Forense Universitária, 2006.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004
- _____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 4 Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- _____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- _____. *Ciência com Consciência*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: Europa-América, 1990.
- _____. *O método II - A vida da vida*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1980.

- MORIN, E. e LE MOIGNE, J. L. *A inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MORIN, E., CIURANA, E. e MOTTA. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- NARDI, R. G. Olhar. In: FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NARDI, R.G. *Informática na Educação: perspectivas de mudanças pedagógicas na escola especial*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica.
- NICOLESCU, B. (et. al.) *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2000.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. *A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente*. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: Unimep, V. 3, n. 5., p. 113 - 126, 1999.
- OLIVEIRA, I. A. *Saberes imaginários e representações na Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- [OMS] Organização Mundial da Saúde, *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: EDUSP; 2003.
- ORNELLAS, C. P. *O paciente excluído. História e crítica das práticas médicas de confinamento*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.
- PATTO, M.H.S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PLATÃO. *Diálogos de Platão*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Pará, 1973.
- _____ *Diálogos*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- PLATÃO. *Górgias ou A Oratória*. Tradução, apresentação e notas de Jaime Bruna. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. (Pequena Biblioteca Difel – textos greco-latinos – IV). Sob a direção do Prof. J. Cavalcante de Souza.
- PRIGOGINE, I. e STENGERS, I. *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Editora da UnB, 1984.
- REZENDE, A. M. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In: MORAIS J.F.R. (Org.). *Construção social da enfermidade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação- Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Portugal: Porto Editora, 2001.

ROTELLI, F et al. *Desinstitucionalização*. São Paulo: Hucitec, 1990.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. *A fita do tempo da revolução*. Lisboa: Afrontamento, 2004.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Cortez, 2000.

_____. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SALAZAR, R. *O laudo psicológico e a classe especial*. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília: CFP, 1998.

SANTOS, W.G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979. (Contribuições em ciências sociais, 1).

SAWAIA, B. (org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, O.M. *A Epopéia Ignorada*. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, T. T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SABER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A*. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, S. e VIZIM, M. *Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

SONTAG, S. *A doença como metáfora e a SIDA e as suas metáforas*. Lisboa: Quetzal Editores, 1998.

TELLES, V. S. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza: um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo*, 1992. Tese (doutorado em sociologia) FFLCH/USP.

THOMPSON. E. E. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. RJ: Record, 1980.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento Sistêmico*. São Paulo: Papirus, 2002.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003

VILLELA, M. Diagnóstico para quê? In *Poéticas da Diferença- A Inclusão educacional da pessoa com deficiência física*. São Paulo: Instituto Paradigma, 2003

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1998.

_____. *Obras Completas- Tomo Cinco- Fundamentos de Defectología*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

XENOFONTE. *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 2001

XIBERRAS, M. *As teorias da exclusão. Para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

Outras referências

CARVALHO, J. O. F. O papel da interação humana, o computador na inclusão digital. Revista Transformação. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Volume 15, n.3, Edição Especial, Setembro/Dezembro, Campinas: 2003.

LARROSA, J.. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME: Textos-subsídios ao trabalho pedagógico nas unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. A Comissão Editorial agradece Corinta, Grizolia Geraldi, responsável por Leituras SME, a autorização para sua publicação na Revista Brasileira de Educação. (2001)

MENDES, E. G. Bases históricas da Educação da Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva. (texto produzido para a disciplina “ A educação Especial no Brasil”- UFSCar) – Mimeo, 2000.

Sites consultados na Internet

- ❖ <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/21/04.doc>- acesso 03/09/06
- ❖ <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/21/04.doc>- acesso 10/09/06.
- ❖ <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8por.htm>- acesso 01/10/06
 - Conferência no Congresso International "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997
- ❖ <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=45>- acesso 3/10/06
- ❖ <http://www.ortopediasaojose.com.br/site/detalhe.asp?var=51>- acesso 05/11/2006
- ❖ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Braile>- acesso 17/02/07
- ❖ http://www.clik.com.br/caa_01.html- acesso 17/02/07
- ❖ <http://www.who.int/classifications/en>- acesso 18/02/07
- ❖ <http://www.planalto.gov.br> – acesso 18/02/07
- ❖ http://pt.wikipedia.org/wiki/Torre_de_Babel – acesso 03/003/07
- ❖ <http://www.scipione.com.br/igualdade>- acesso 12/03/07

ANEXOS

Anexo 1- Proposta Pedagógica do Lar Escola São Francisco/UNIFESP

Anexo 2- Relatórios

Anexo 3- 1º Curso de Formação organizado pelo Lar Escola São Francisco;

Anexo 4- 2º Curso de Formação organizado pelo Lar Escola São Francisco;

Anexo 5- Entrevistas com ex-alunos e familiares

Anexo 6- Entrevistas com profissionais da saúde

Anexo 7- Avaliação dos cursos de formação de professores

ANEXO 1- Proposta Pedagógica- Lar escola São Francisco/UNIFESP

PROPOSTA PEDAGÓGICA
Lar Escola São Francisco- Centro de Reabilitação
Escola de Educação Especial
2006
ÍNDICE

Da identificação
Dos fins e objetivos da Instituição
Dos direitos
Do objetivo geral
Dos objetivos específicos
Da organização curricular
Do desenvolvimento da implementação da Proposta Pedagógica
Elaboração das ações para implantação da Proposta Pedagógica
Da metodologia
Das estratégias
Das avaliações
Do sistema de apoio
Complementação

I. Da Identificação

Lar Escola São Francisco – C.R.
Rua dos Açores 310 – Jardim Lusitânia – SP
Registrado no 1º Ofício de Registros de títulos e Documentos sob nº 2399 do Livro “A” fl 05 em 21/11/1943 – C.G.C. 61.937.975/0001-35
Unidade Escolar
Como ato legal, permitindo seu funcionamento a Escola do Lar Escola São Francisco – Centro de Reabilitação, foi autorizada sob Registro nº 1714, na Secretaria do Estado da Educação, DOE de 08/01/51. Revalidada segundo Parecer nº 286/88, DOE de 20/04/88, - Processo CEE – nº 1007/86, relatado pelo Conselheiro Prof. Ubiratan D’Ambrozio, mantendo os cursos de: pré-escola e 1º grau com classes de 1ª à 4ª série, para deficientes físicos, atualmente designados: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

II. Dos fins e objetivos da Instituição

Manter um centro de reabilitação onde em regime escolar e ambulatorial, as pessoas com deficiência, decorrentes da deficiência física recebem tratamento necessário e indispensável à sua reabilitação integral.
Proporcionar um centro de trabalho e aprendizagem para avaliação, orientação e treinamento profissional do deficiente, propiciando trabalho para aqueles cuja incapacidade não lhes permita conseguir trabalhos ou empregos comuns.
Proporcionar a estudantes e graduados em nível universitários um campo de estudos e pesquisas sobre reabilitação.
Cooperar com outras Instituições similares ou afins, contribuindo para melhoria dos serviços em benefício do deficiente físico.
Promover outras iniciativas que julgar convenientes à realização de seus objetivos, bem como estabelecer convênios e acordos não onerosos ao Lar Escola São Francisco – Centro de Reabilitação, com entidades públicas ou privadas mencionadas ou estrangeiras, como vista a observação de seus objetivos.

Único – No desenvolvimento de seus trabalhos promoverá o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, idade, ou qualquer outra forma de discriminação.

III. Dos direitos

O direito da pessoa à Educação é resguardado pela Política Nacional de Educação, independentemente do gênero, etnia, idade ou classe social.

IV. Do objetivo geral

A Escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco, possui sua proposta educacional, norteadas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Tem por finalidade e objetivo o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com base na Lei nº 9394/96 – L.D.B. - de 20/12/96, o ensino é ministrado dentro dos princípios de igualdade de condições para o acesso da educação e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, respeitando à liberdade, o pluralismo de idéias e as concepções pedagógicas, vinculando assim a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Na educação especial fica assegurada: terminalidade específica para os alunos que não podem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

V. Dos objetivos específicos

Proporcionar escolaridade, adequando currículo e práticas que possibilitem a construção de competências, técnicas para fornecer acessibilidade, recursos educativos e organização específica para atender as especificidades da deficiência física.

VI. Da organização curricular

De acordo com o art. 26, 26 a e 79 b da Lei nº 9394/96 L.D.B. – os currículos do Ensino Fundamental tem um a Base Nacional Comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela

Os currículos devem abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política.

O ensino da arte constitui componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural nos alunos.

A Educação Física, integrada na Proposta Pedagógica é componente curricular da educação básica.

O ensino de História do Brasil levará em conta as atribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro,

Nos termos desta lei, a Escola é livre para propor o seu compromisso com a Educação, desde que, consubstanciada em teorias educacionais que julgar serem coerentes, para dar atendimento às necessidades peculiares da clientela a ser atendida.

A escola possui autonomia para elaborar o currículo ao fazer a Proposta Pedagógica, flexibilizando as ações diante das especificidades dos alunos. Essas adaptações curriculares do projeto pedagógico focalizam principalmente a nossa organização escolar e os serviços de apoio.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais – (Brasília – 1999), o currículo escolar flexibiliza a priorização, a seqüenciação e a eliminação de objetivos específicos, com o propósito de atender as especificidades e diferenças individuais.

A flexibilização refere-se a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam os objetivos pré estabelecidos, respeitando assim as especificidades de cada um.

As respostas a essas necessidades educativas estão previstas e respaldadas no Projeto Pedagógico da escola, por meio de adequações do ensino regular, buscando garantir que os alunos com deficiência sejam contemplados por uma proposta curricular que atenda as diferenças, considerando as especificidades e singularidades de cada aluno.

As adaptações curriculares têm caráter de adequar o fazer pedagógico no processo de ensino aprendizagem.

As adaptações relativas aos objetivos e conteúdos nas áreas do conhecimento, dizem respeito à priorização nas áreas que garantam funcionalidade de objetivos que enfatizam possibilidades e competências.

As adaptações de procedimentos didáticos nas diversas atividades escolares dizem respeito: alteração nos métodos definidos, seleção de estratégias para possibilitar construção de conhecimento.

As adaptações na temporalidade visam à alteração no tempo previsto para adaptar as diferentes necessidades na sala de aula, com o propósito de alcançar objetivos úteis para o processo de aprendizagem.

As adaptações relativas aos objetivos básicos dizem respeito a eliminação desses objetivos quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente; introdução de objetivos específicos alternativos – não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente; introdução de objetivos específicos complementares, não previstos para os demais alunos, mas acrescidos na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas.

As adaptações relativas aos conteúdos dizem respeito à introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns em particular e também a eliminação de conteúdos, que embora essenciais no currículo, sejam inviáveis na aquisição por parte do aluno.

As adaptações individualizadas dizem respeito às modalidades adaptativas e focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Cabe-lhe o papel de identificar possíveis caminhos para o processo de aprendizagem.

As adaptações de acesso ao currículo, são as que se referem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com alunos. São definidos como alterações ou recursos especiais, materiais de comunicação, que venham facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais:

- Sistemas alternativos de comunicação adaptada à possibilidade do aluno impedido de falar; adaptação dos elementos materiais: na escola rampa, banheiro, pátio, corredor com barras de apoio; mobiliário, materiais de apoio pedagógico, utilização de pranchas ou presilhas para não deslizar o papel etc.

As medidas de adaptações curriculares são precedidas de uma criteriosa avaliação do aluno fundamentadas na análise do contexto escolar e familiar, contando com a participação da equipe de professores.

VII. Do desenvolvimento da implementação da Proposta Pedagógica

Estamos vivendo atualmente períodos de grandes transformações. Vivenciamos globalmente um novo momento: a mudança de paradigma.

Um conjunto de inovações determinou o advento de um novo paradigma, ao qual o italiano Domenico de Masi³¹ dá o nome de digitalidade. Segundo ele “um número crescente de pessoas aderentes a este paradigma apresenta um modo de viver completamente novo em relação àquele que por dois

³¹ Artigo “ Se a vida sofre mudanças, também a escola deve mudar” Revista Telèma nº 12, primavera 1998, traduzido e publicado pela Revista Digital Pólo, RS.

séculos caracterizou a sociedade industrial. Estas pessoas formam uma massa volumosa e homogênea, separada em relação a todos aqueles que não são digitais.”

Um novo perfil de sociedade e de profissionais, está se delineando como consequência desse impacto da tecnologia da informação que atinge a todos nós. Isso acontece em tal velocidade, que nos deixa perplexos e ao mesmo tempo nos obriga a rever nossos valores e a nos reposicionarmos como pessoas, como cidadãos no mundo. Sabemos que se não entrarmos na era do conhecimento perderemos o compasso do mundo moderno. Mas como vamos educar crianças e jovens para que se constituam indivíduos competentes, criativos, com personalidade própria, éticos, que saibam se posicionar frente as dificuldades, decidir o que é melhor para si e para outros e viver em coletividade? Nos pautaremos na comissão internacional de educação da UNESCO que cita as seguintes possibilidades a saber:

Desenvolver competências para que o aluno possa continuar aprendendo ao longo da vida.
Competências e habilidades para ser um indivíduo com personalidade própria e ao mesmo tempo coletivo, solidário, tolerante e que seja flexível frente as mudanças.
Para tanto sugere quatro pilares da educação, como princípios norteadores das políticas educacionais do mundo:

Apresentar a conhecer
Aprender a fazer
Aprender a ser
Aprender a conviver

Esta é pois, a grande tarefa dos educadores: primeiro - desenvolver em nós mesmos estas qualidades; segundo - olhar para nossa prática educacional, rever e ressignificar os conteúdos, as estratégias, a organização da sala de aula, da escola, a relevância dos temas abordados, os recursos didáticos adotados. Terceiro - refletir e decidir como vamos diminuir o vazio que se estabelece entre o conteúdo ensinado e as exigências da vida moderna para o desenvolvimento de nossos alunos. A Proposta Pedagógica da escola de educação especial do Lar Escola São Francisco – Centro de Reabilitação, tem no seu propósito, práticas voltadas para a busca do saber, transformando-o em matéria prima e adequando às condições reais de seus alunos nos deferentes contextos sociais, transformando o conhecimento em competências e formando o cidadão para o próximo milênio”

“ Na verdade, a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia da escola se exerce. E a proposta pedagógica não é uma “norma”, nem um documento e formulário a ser preenchido. Não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir por em prática um processo permanente de mobilização de “ corações e mentes” para alcançar objetivos compartilhados” 32

A LDB em sintonia com as demandas educacionais contemporâneas e com as orientações da UNESCO para políticas educacionais, definiu um projeto educacional que busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento e exercício de cidadania, formação ética e autonomia intelectual.

Princípios estéticos, éticos e políticos inspiram a LDB no estabelecimento das diretrizes e normas gerais para educação.

Há uma mudança de paradigma - Muda a ênfase do ensino para a aprendizagem. A LDB incorporou esse novo paradigma quando, em comparação com a legislação interior descola o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender.

O direito de aprender se concretiza quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências definidas pela própria LDB, como aquelas necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho. Essa ênfase nas competências por sua vez, desloca o trabalho pedagógico do ensino para a aprendizagem, que resulta em desenvolvimento de competências.

Como produto final temos um cidadão que sabe fazer, agir, ser e conviver em sua comunidade. O conteúdo portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver competências.

³² PARECER CNE/CEB nº 15/98

“Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade e para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos ativos construtivistas.”³³

De acordo com a Lei Federal n.º 9394/96, a Escola tem por liberdade de propor seu compromisso com a Educação. A Proposta Pedagógica da escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco é realizada com o propósito de construir competências por projetos pedagógicos.

A proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. A modalidade citada, possibilita articulação dos conhecimentos escolares organizando a atividade de ensino e aprendizagem, implicando em considerar que, tais conhecimentos não se ordenam rigidamente, linearmente, disciplinarmente estabelecidos, ou de uma homogeneização dos alunos.

A função do trabalho com projetos é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares levando em consideração:

O tratamento da informação

A relação dos diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam ao aluno a construção de conhecimento, a transformação da informação precedente dos diferentes saberes disciplinares.

O projeto organiza-se seguindo um determinado eixo:

A definição de um conceito.

Uma temática interessante para ser tratada.

Maleabilidade das diferentes áreas do conhecimento em um contexto.

Registro de cada momento importante no projeto e análise dos alunos, juntamente com o professor dos diferentes momentos do trabalho.

A perspectiva de globalização presente no mundo de hoje, nos remete a repensar sobre a instituição escola e os novos movimentos emergentes que surgem neste espaço.

“...educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio...” (DEWEY, 1897)

VIII Elaboração das ações para implantação da Proposta Pedagógica

Reflexão sobre o novo Paradigma sobre os seguintes aspectos:

Princípios Filosóficos

Conteúdo

Conhecimento

Currículo

Organização Curricular

Sala de Aula

Atividades

Professor

Aluno

Avaliação

³³ Phillipe Perenoud entrevista à Revista Nova Escola, setembro 2000.

Recursos Didáticos

O Diagnóstico

O diagnóstico é o primeiro passo do planejamento. Tem como propósito levantar e identificar as informações corretas dos problemas, representando metade da solução. Em decorrência deste fato é importante estabelecer um paralelo entre a situação observada (como se manifesta hoje) e a situação adequada (como deveria ser) para subsidiar as decisões do planejamento.

Conhecer o contexto é um dos objetivos do diagnóstico, pois conhecer a escola, significa conhecer o público alvo para quem ensinamos, compreender portanto nossa comunidade. Caracteriza-se como aspecto fundamental obter informações levando em conta a diversidade local. Esse é um dos primeiros passos do exercício da autonomia e da construção da identidade da escola.

O planejamento em ação

Caracteriza-se como a etapa mais importante da Proposta Pedagógica. Nela vão se realizar, por meio de ações, todas as possibilidades de solução dos problemas levantados no diagnóstico. Os itens descritos abaixo devem ser discutidos coletivamente, adaptados e ajustados à realidade da escola do Lar Escola São Francisco- Centro de Reabilitação:

Os fins educativos

Identidade e missão da escola;

Perfil de cidadania que se valoriza;

Padrão de qualidade de ensino e de aprendizagem que a escola quer alcançar;

Competências que traduzem o perfil da Cidadania

Por idade, condição cognitiva, série, interesses, competências;

Por projetos e atividades interdisciplinares

IX. Da metodologia

As metodologias, atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados considerando o nível de compreensão e motivação dos alunos da Escola. As adaptações metodológicas e didáticas visam atender as necessidades do deficiente físico, realizam-se por meio de estratégias de ensino e aprendizagem, procedimentos avaliativos e atividades programadas. As adaptações visam oportunizar aos alunos possibilidades de aprendizagem; adotar métodos de na operacionalização dos conteúdos curriculares. Utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação contínuos; propiciar apoio físico, visual e outros, ao aluno impedido em suas capacidades; introduzir atividades individuais complementares para o aluno individualmente ou em grupo; suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados em razão da deficiência, por objetivos e conteúdos acessíveis e significativos

X. Das estratégias

Favorecer a criação de estratégias e organização de conhecimentos escolares em relação às informações, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação.

As estratégias priorizam determinados objetivos, conteúdos e critérios, que dão ênfase aos objetivos que contemplam as limitações dos alunos, suas condutas típicas ou altas habilidades.

Essa priorização não implica em abandonar os objetivos definidos para o grupo, mas acrescentar outros. Introduzir novas estratégias sobre os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, implica em considerar a possibilidade de acréscimo desses elementos na ação educativa. O acréscimo de

objetivos e conteúdos não pressupõe a eliminação ou redução dos elementos constantes do currículo regular desenvolvido pelo aluno.

XI. Das avaliações

Avaliação contínua do desempenho do aluno, prevalecendo aspectos qualitativos sobre o quantitativo, bem como dos resultados obtidos ao longo do período letivo;

Avaliação por competência, com possibilidade de avanço nos cursos e séries, mediante a verificação da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Avaliação do trabalho escolar, conteúdos selecionados por meio dos projetos de trabalho;

Avaliação da equipe escolar, desempenho e produtividade de professores, diretor, coordenador, equipe de apoio e terapeutas que atuam na escola;

Avaliação do trabalho de apoio à escola: efetividade e equidade das políticas públicas

O processo avaliativo, é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares. Essas adaptações podem ser individuais dentro da programação regular, conservando-se os objetivos, os conteúdos e critérios de avaliação para responder as necessidades de cada aluno.

Visam adequar os objetivos e critérios de avaliação, mudar temporalidade, isto é, considerar que o aluno possa alcançar os objetivos comuns ao grupo, mesmo que possa requerer um período mais longo; introduzir conteúdos, objetivos e critérios de avaliação podendo também eliminar ou mudar conteúdos, objetivos e critérios definidos para o grupo de referência do aluno, em razão de suas deficiências.

A supressão ou mudança desses conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, não deve causar prejuízo para a sua escolaridade e promoção acadêmica da programação educacional regular.

A decisão sobre promoção ou retenção do aluno deve envolver o Conselho de Classe, junto com a equipe responsável pela elaboração das adaptações curriculares, observando os critérios contidos no Regimento Escolar e Plano Escolar Anual.

Esses resultados são descritos nos relatórios escolares bimestrais e semestrais, arquivados no prontuário do aluno, para que os profissionais da equipe multidisciplinar do LESF, possam acompanhar o rendimento escolar.

XII. Do sistema de apoio

Definimos como apoio, os recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades do aluno, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações do ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a construção da autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar comunitário.

Contamos no Lar Escola São Francisco com uma equipe multidisciplinar de apoio na reabilitação global:

Serviço Médico

Psicologia

Serviço Social

Fisioterapia

Fonoaudiologia

Terapia Ocupacional

Odontologia Especializada

Psicopedagogia

Nutrição

Esses serviços de apoio são constantes, envolvendo equipes e diferentes ambientes de atendimento. A família também está envolvida no sistema de apoio.

A escola conta com o serviço operacional das Atendentes, que tem por atribuições:

Encaminhar os alunos para salas de aula, quadra de esportes, salão de atividades, arte educação, aula de música, banheiro e ao departamento médico, quando necessário.

Distribuir os lanches no horário do recreio;

Atender individualmente os alunos com dificuldade de se alimentar;

Cuidar da higiene dos alunos

Acompanhar o aluno no final do período e entregá-lo aos pais ou responsável.

XIII. Complementação

Espaço físico:

6 Salas de aula

1 Diretoria Escolar

1 Sala de Coordenação Pedagógica

1 Sala dos Professores

1 Sala: atendimento da psicologia para os alunos da escola;

1 Quadra de esportes (comum à todos os pacientes)

2 Banheiros adaptados (masculino e feminino).

Equipamentos:

mobiliário da sala de aula adaptado, atendendo a necessidade específica de cada aluno;

Cadeiras de rodas, andador, cantinhos;

Material pedagógico adaptado;

11 computadores;

7 impressoras;

6 televisões e 5 vídeos;

1 filmadora;

1 máquina fotográfica.

Roberta Galasso

Coordenadora Pedagógica

ANEXO 2- Estrutura dos relatórios construídos pela equipe multiprofissional**Relatório 1**

São Paulo, 24 de março, 2003.

ALEX MARIANO DE PAULA D.N: 22/10/1993 Idade: 9 anos.
EMEIEF Oscar Chaves 1ºano/2ºciclo
Relatório Interdisciplinar

Médico

Diagnóstico: Distúrbio Cognitivo

Paciente sem alterações motoras, mas com dificuldades de aprendizado. Dispraxia espacial.

Sem necessidade de intervenção fisioterápica.

Fisioterapêutico

A. chegou deambulando sem auxílio, não apresentando alterações na marcha. Veio acompanhado pela tia, onde apresenta boa compreensão e comunicação verbal adequada (fala baixo). Aparentemente sem alterações visuais e auditivas. Atualmente faz acompanhamento fonoaudiológico e psicológico.

Apresenta boa postura em sentado com boa mobilidade (movimento) e funcionalidade de membros superiores. Apresenta marcha independente com bom equilíbrio dinâmico.

Terapia Ocupacional

O aluno tem boa função manual e realiza todas as preensões satisfatoriamente. Apresenta bom acompanhamento visual e boa postura.

Fonoaudiológico

A. expressa-se oralmente por meio de palavras isoladas e frases simples, sua fala é baixa e rápida.

No início da avaliação permaneceu quieto e olhando para baixo, aos poucos foi emitindo algumas palavras quando era questionado sobre algo, como por exemplo: "Para qual time você torce?". Em seguida foram apresentadas algumas figuras e ele nomeou corretamente: macarrão, salsicha, guarda – chuva, e incorretamente: tomate (maçã), ovo de páscoa (flor) e elefante (leão).

Na organização lógica – temporal (história em seqüência), dispôs as figuras numa seqüência inadequada, depois descreveu as mesmas apenas com palavras isoladas e nomeando somente um dos elementos que havia em cada figura.

Órgãos fonoarticulatórios: permaneceu com os lábios entreabertos e a língua projetada na região anterior.

A tia de A. relata que ele faz acompanhamento fonoaudiológico há 5 anos e meio no Posto de Saúde e que no final de setembro receberá alta das terapias.

Pedagógico

No primeiro momento foram feitas algumas perguntas das quais A. não soube responder (idade, nome da escola e nome da professora). Em seguida foram apresentadas figuras e solicitado que descrevesse as ações dos personagens, porém A. demonstra dificuldade em construir frases, limitando-se a nomear os personagens. Apresentou dificuldade na percepção, assim como, omissão e distorção dos estímulos (ex: elefante com gravata, "padre"; tartaruga, "menino"; rato na rede, "nenê").

Em seguida solicitado que fizesse a escolha de uma lâmina e que escrevesse os nomes dos personagens, realizando uma escrita em hipótese pré-silábica, com ênfase nas letras do seu nome.

Ex:

MMOI (macaco); MI (cavalo); MO (borboleta); EAE (menina), sendo esta a figura de uma tartaruga; IMI (passarinho); EAX (borboleta).

EAMOIE A AEA (Alex Mariano) – escrita do seu nome.

Ao interagir com os blocos lógicos realiza classificações por cor e forma, porém quando questionado desequilibra-se com facilidade. Apresenta dificuldade em dar continuidade a uma seqüência, seriar, reconhecer e discriminar conceitos básicos. Ainda não quantifica.

Essas dificuldades podem ser decorrentes de uma desorganização espacial, seria interessante o professor auxiliá-lo nas atividades, sempre resgatando a ordem e seqüência dos fatos oralmente, para que A. possa reorganizar seu pensamento, por exemplo: ao iniciar uma atividade em classe a professora solicitará de A. desde ações iniciais como estruturar seus materiais até a organização do espaço da folha, como por exemplo marcar o lado do início da escrita com fita adesiva colorida.

Psicológico

A. veio acompanhado da tia materna porque, segundo ela, a mãe sofre de “nervoso” (ela tem convulsões) e geralmente é a tia que assume os cuidados dele.

A. iniciou na escola aos 5 anos de idade no nível II da Educação Infantil e atualmente está no 1º ano do 2º ciclo da Educação Fundamental.

Ela disse que sua adaptação social foi boa, mas que no início ele ficava sozinho e com o tempo passou a interagir mais com outros alunos.

Ela disse que contratou uma professora particular para dar reforço ao processo escolar de A., pois ele não acompanha o ritmo da classe, precisa levar as lições para casa e da ajuda da professora para ter um rendimento.

Durante a avaliação, A. não demonstrou compreender todas as instruções dadas pelo terapeuta, pois ao ser solicitado para que fizesse um desenho sobre sua escola, ele o fez, porém, não desenhou nada que pertencesse a escola, desenhou apenas algumas formas não definidas. Quando questionado sobre o que havia desenhado, ele disse que era sol e nuvens. Também restringiu sua interação verbal a responder “sim” e “não” às perguntas do terapeuta, sugerindo dificuldade em se expressar.

Segundo a tia, A. é completamente independente em suas AVD's. Ela disse também que ele, às vezes, fica muito nervoso e irritado e que nesse estado, ela não o leva para a escola, pois ele briga com os colegas e se auto agride. Relatou também que A. está em processo psicoterapêutico há 3 anos, o que é bastante indicado de acordo com o relato sobre sua irritabilidade e auto-agressão.

Observações Relevantes

A. demonstra dificuldade tanto nos aspectos cognitivos quanto emocionais, interferindo na aprendizagem e na interação com o meio.

A. necessita de intervenções pedagógicas individuais e uma proposta que possibilite o desenvolvimento nas áreas em que apresenta dificuldade, nos aspectos relacionados à construção do código lingüístico, do raciocínio lógico-matemático e da interação social. Para evoluir nestes aspectos necessita vivenciar situações de aprendizagem com diferentes contextos e diferentes estratégias, principalmente em pequenos grupos possibilitando interações e modelos que lhe darão suporte nesta construção.

Relatório 2

São Paulo, 24 de fevereiro, 2003.

HELEN CRISTINA SILVA D.N: 10/12/1993 Idade: 9 anos.
EMEIEF Parque Miami 2ºano/1ºciclo
Relatório Interdisciplinar

Médico

Diagnóstico: Paralisia Cerebral do tipo Coreo-atetóide.

Não foi percebido ataxia (tremores), sugere movimentação involuntária do tipo coreoatetóide;

Bom equilíbrio de tronco,
 Dismetria;
 Dispraxia oro-facial;
 Sem deformidades;
 Marcha independente com movimentação atetóide.

Fisioterapêutico

H. chegou deambulando (andando) de forma independente, não utilizando órtese, nem meios auxiliares. Marcha com base alargada e instável.

Apresenta compreensão precária, não se comunica verbalmente, utilizando-se do gestual. Aparentemente sem alterações visuais e auditivas. Ao exame na postura sentada, apresenta bom controle de tronco e boa mobilidade e funcionalidade de membros superiores, não apresenta obliquidade pélvica, nem deformidades.

Fez acompanhamento na APAE de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia, onde aguarda vaga no CREM.

Sugestão: aquisição de mesa adaptada com recorte.

Terapia Ocupacional

H. apresentou movimentação involuntária (tremores) de membros superiores, dificultando assim, sua coordenação motora.

Durante a avaliação foi pedido que fizesse algum desenho no papel para observarmos seu controle motor e o tipo de preensão utilizado nesta atividade, nota-se que a mesma faz uso de preensão lateral (preensão entre os dedos polegar e indicador) de mão direita.

Quanto ao manuseio de outros objetos (pinos e potes), obteve um bom desempenho, pois não foi colocado limites de espaço para a troca de lugares e exploração dos mesmos.

Sugestão: pulseira de chumbo (aproximadamente 200 gramas), como auxílio no controle motor, fixação das folhas e/ou cadernos utilizados em sala de aula, espaços de três ou mais centímetros delimitados por linhas pretas que causem contraste com o papel, objetos pesados ou com resistência (velcro ou imã) e mesa de madeira com recorte para facilitação da simetria (corpo reto).

Fonoaudiológico

H. comunica-se por meio de gestos representativos, indicativos, respostas de “sim” e “não” e algumas vocalizações.

Durante a avaliação apresentou-se bastante dispersa e irrequieta, permaneceu por pouco tempo em uma mesma atividade querendo sair constantemente da cadeira e da sala.

Quando foram oferecidas algumas figuras de revista (guarda – chuva, elefante, tesoura e faca) e solicitado que apontasse para as mesmas, discriminou somente a figura do “guarda – chuva” e da “tesoura” . Foi então apresentada uma figura de ação (uma pessoa falando no telefone) H. fez um gesto representativo desta ação, o mesmo ocorrendo com a figura de um relógio.

Órgãos fonoarticulatórios: lábios entreabertos e língua no assoalho da boca. Presença de baba e hipotonia.

Sugestão: terapia fonoaudiológica visando uma comunicação mais efetiva, e melhora da postura tonicidade e mobilidade dos órgãos fonoarticulatórios.

(Segundo a mãe, H. esta aguardando vaga para terapia fonoaudiológica no CREM).

Pedagógico

Ao entrar na sala H. se acomodou em um mobiliário, e ao primeiro contato demonstrou dificuldade em interagir e dificuldade em estabelecer vínculos com o meio e objetos oferecidos.

Foram apresentadas lâminas com figuras e solicitado que as apontasse conforme fossem nomeadas, porém H. demonstrou dificuldade em discriminar os estímulos e pouco interesse em explorar o material. Em seguida foi solicitado que escrevesse o seu nome, apresentando uma escrita pré-silábica, em fase pictórica (desenhos sem figuração, garatujas). Nesta fase da avaliação H. demonstrou pouca resistência em lidar com suas dificuldades, pois à primeira rasura reagiu com agressividade rasgando a atividade. Foi oferecida outra folha e explicado que se rasgasse poderíamos consertar com fita crepe, demonstrando compreensão e ajudando no que foi proposto.

Apresentou comportamento disperso e total desinteresse por livros de história e pelos jogos apresentados (jogo da memória, blocos lógicos, numeral/quantidade), não sendo possível avaliar o conhecimento lógico-matemático.

H. permaneceu por pouco tempo em avaliação, pois não conseguiu ficar na sala.

Psicológico

Segundo a mãe, H. frequenta a escola desde junho de 2002, iniciando no 1º ano do 1º ciclo. Atualmente está no 2º ano do 1º ciclo.

A mãe relatou que H. teve algumas dificuldades de adaptação na escola, pois apresentou comportamentos agressivos com outros alunos. Segundo a mãe, ela, às vezes, ainda apresenta tais comportamentos, inclusive em situações fora da escola.

Segundo a mãe, ela acompanha o desempenho escolar de H. junto à professora. Esta disse que H. não acompanha o ritmo da classe, pois não sabe ler, nem escrever, apenas pinta e participa de algumas atividades mais lúdicas e constantemente demonstra querer sair da sala e passear pela escola.

Durante a avaliação, H. levantou-se algumas vezes, tendo que lhe ser solicitado que voltasse à carteira para continuar as atividades propostas. Demonstrou também desconcentração e desinteresse em alguns momentos. Apesar disso, ela respondeu a algumas solicitações dos terapeutas, mesmo tendo tido dificuldades motoras em realizar o desenho que lhe foi proposto. Inclusive, pediu ajuda ao terapeuta para segurar seu braço como apoio para que ela pudesse rabiscar o papel com giz de cera. No entanto, não demonstrou interesse em mudar de cor, realizando um desenho monocromático.

Observações Relevantes

H. apresenta comportamento disperso, desinteresse e dificuldade em interagir com o meio e os objetos. Reage com agressividade ao ser contrariada e ao perceber suas dificuldades.

H. apresenta um déficit cognitivo, porém demonstra perceber suas dificuldades, reagindo com agressividade quando contrariada ou quando não compreende o que está sendo solicitado. Além deste aspecto observado percebe-se uma problemática na relação vincular e em consequência, dificuldade em estabelecer vínculos com o conhecimento.

Para desenvolver um trabalho pedagógico com H. será importante dar ênfase as questões emocionais e comportamentais, pois para apreender e interagir com o meio, H. precisa sentir-se capaz. Não é fazendo apenas o que tem vontade que H. vai se desenvolver, mas sim compreendendo que a escola é um lugar em que pode desenvolver conhecimentos, com "prazer", por meio do relacionamento com os colegas, da brincadeira e da exploração.

Relatório 3

São Paulo, 24 de março, 2003.

SATORU NAKAMURA D.N: 01/06/1993 Idade: 9 anos.

EMEIEF Vila Linda 2ºano/2ºciclo

Relatório Interdisciplinar

Médico

Diagnóstico: Paralisia cerebral do tipo diparético espástico por prematuridade.

Paciente apresenta quadro moderado de diparesia espástica, com lentidão de movimentos, função manual incompleta e deformidades discretas em membros inferiores. Usa órteses suropodálicas rígidas. Está em acompanhamento médico multiprofissional e adequado.

Sugestão: sem necessidade de intervenção médica para adequação escolar.

Fisioterapêutico

S. compareceu à avaliação com cadeira de rodas adaptada. Tem boa compreensão e é muito comunicativo, interagindo bem com o meio e com as pessoas. Faz uso de óculos e não apresenta

alterações auditivas. Usa goteiras e talas de lona para andar em sua residência com o auxílio do TRANSFER (Expansão).

Atualmente faz fisioterapia, hidroterapia, equoterapia e terapia ocupacional na Casa da Esperança.

Na postura sentado, tem bom controle de cabeça e precário equilíbrio de tronco com fraqueza abdominal, sentando em sacro. Tem pouca mobilidade pélvica.

Apresenta movimentação de membros superiores, porém tem dificuldade em segurar objetos.

Sugestão: revisar a cadeira de rodas (4 anos sem revisão), colocar bandeja e aquisição de mesa em madeira adaptada com recorte.

Terapia Ocupacional

O aluno apresentou função manual precária, principalmente durante a escrita, segura o lápis de maneira diferente da usual (com preensão palmar, sendo que a ponta do lápis fica virada para o lado do dedo polegar, inclinando a mão para o lado oposto, fazendo com que o punho entre em desvio ulnar (lado do dedo mínimo). Quando modificamos a posição do lápis na mão do aluno, observamos que o mesmo consegue realizar a atividade de escrita com maior lentidão e que só o mantém se auxiliarmos colocando-o em sua mão. A mãe refere que S. tem dificuldade de enxergar longe e perto, por isso necessita do uso de óculos).

S. possui uma cadeira de rodas adaptada (Ágile- Jaguaribe).

Sugestão: revisão da cadeira de rodas: assento/encosto anatômico, apoio de tronco, apoio de pés e cinto camiseta bem como a utilização de computador.

OBS: Faz Terapia Ocupacional na Casa da Esperança.

Fonoaudiológico

S. comunica-se oralmente por meio de frases completas, apresenta uma fala lenta, porém sem alterações articatórias.

Durante a avaliação respondeu adequadamente as perguntas feitas como: “Qual a sua idade?”, “Qual a data de nascimento?”, “O nome e a idade dos irmãos?”, etc.

Na organização lógica – temporal (história em seqüência), colocou as figuras numa seqüência própria e elaborou uma narrativa com coerência.

Apresentou projeção anterior da língua na articulação de alguns fonemas.

Órgãos fonoarticulatórios: hipotônicos e arcada dentária classe III (projeção anterior da arcada inferior).

A mãe relata que S. já fez terapia fonoaudiológica para trabalhar as funções alimentares e teve alta. Atualmente, S. faz uso de aparelho ortodôntico para corrigir a oclusão dentária e está na lista de espera da Casa da Esperança para acompanhamento fonoaudiológico.

Pedagógico

Ao entrar na sala S. foi orientado quanto aos aspectos que seriam observados, demonstrando bom nível de atenção e interação com o meio.

Foram apresentadas lâminas com figuras representando algumas ações e solicitado que após observação descrevesse as cenas. Demonstrou dificuldade em expressar o pensamento e elaborar frases relacionadas ao contexto, nomeou as figuras, omitindo algumas. Posteriormente foi solicitado que fizesse a escolha de uma lâmina e que escrevesse uma frase a respeito, porém, demonstrou dificuldade, dando preferência pela escrita dos nomes dos personagens. Escreveu três palavras apresentando uma escrita com hipótese alfabética. Realiza leitura de pequenos textos em letra de imprensa maiúscula e de forma silábica, necessitando de um tempo maior na execução da atividade.

No aspecto lógico-matemático realiza adições e subtrações, necessita de orientações quanto à construção do raciocínio multiplicativo.

Psicológico

Segundo a mãe, S. iniciou na escola aos 5 anos de idade no nível II da Educação Infantil e atualmente está no 2º ano do 2º ciclo da Educação Fundamental.

Ela disse que sua adaptação social foi boa, que os outros alunos são solidários e o ajudam sempre. Na avaliação, S. foi muito simpático e teve uma interação fácil com o terapeuta.

O desempenho de S. na avaliação pareceu corresponder ao relato da mãe, pois ele pareceu compreender as instruções dadas pelo terapeuta, desenhando o que lhe foi solicitado, porém apresentou lentidão ao desenhar e fazendo um desenho simples e monocromático (preto).

Em casa, a mãe relatou que não há dificuldades em lidar com S., porém, ele apresenta dependência em algumas atividades de vida diária. Ela disse que ele consegue alimentar-se, ingerir líquidos e escovar os dentes sozinho, e nas demais, precisa de ajuda. Disse ainda que ele tem um temperamento calmo, mas que luta pelos seus direitos, é muito sensível, pois apresenta mudança na entonação de voz podendo até chorar, mas que sempre resolve o que não está bom para ele ou com ele, conversando.

A mãe demonstrou consciência sobre as limitações de S., e disse ainda que acredita que ela e o pai de S. fazem apenas o mínimo por ele, pois tem muitos afazeres, inclusive, com os outros filhos.

Ela relatou que S. tem boa memória, boa compreensão e responsabilidade. Disse também que ele copia o que ela escreve e tem fala compreensível (confirmada na avaliação).

Esse relato sugere que S. tenha boas habilidades cognitivas para seu rendimento escolar. Porém, sua lentidão motora não pode ser um impedimento para que S. possa acompanhar o ritmo da classe.

Observações Relevantes

S. demonstra potencial para aprendizagem, porém aspectos emocionais interferem em seu desenvolvimento, como insegurança, resistência e dificuldade em lidar com o desconhecido, assim como auto-estima baixa, refletindo em falta de expressão, dificuldade de elaboração e pouca de criatividade.

Além do trabalho desenvolvido na escola, S. necessita de oportunidades para desenvolver a auto-estima, seja por meio de jogos com regras, tendo como característica o cálculo mental ou mediante o trabalho desenvolvido em grupos. Que possa com os colegas, se responsabilizar por diferentes etapas de um trabalho, por meio da elaboração de cartazes, construção de pequenos textos, construção de maquete ou jogos com sucata, pesquisas realizadas em casa com a ajuda da família, etc.

Relatório 4

São Paulo, 24 de fevereiro, 2003.

SAMUEL APARECIDO VITOR D.N: 24/10/96 Idade: 7 anos.
EMEIEF Dom Jorge Marcos de Oliveira
Relatório Interdisciplinar

Médico

Diagnóstico: Mal-formações múltiplas

Fala infantilizada, mas completa;

Mal-formação em membro superior direito: presença de 2/3 proximais de braço, com rudimento na ponta de coto;

Em membro superior esquerdo: presença de primeiro raio completo e dois dedos rudimentares e unidos;

Ausência de membros inferiores, com rudimento em extremidades de ambos os cotos; Desloca-se no chão arrastando-se com apoio do membro superior esquerdo.

Sugestão: adequação de sedestação para freqüentar escola e encaminhamento para Urologista-pediátrico e Odontologista.

Fisioterapêutico

S. locomove-se independentemente (sozinho), dando impulso com o tronco e apoio da mão esquerda, apresentando agilidade em sua movimentação. A mãe refere que é independente para vestuário e alimentação, sobe e desce escadas e determinados mobiliários. S é comunicativo e tem boa compreensão.

Foi avaliado na mesa com recorte, onde se verifica bom padrão postural e funcionalidade. S. não realiza tratamento reabilitacional.

Sugestão: aquisição de mesa em madeira com recorte e cadeira de rodas para transporte.

Terapia Ocupacional

O aluno apresentou movimentos voluntários, com uso de mão esquerda, sendo que, no membro superior direito seu coto termina no osso úmero, na qual tem 3 dedos que conseguem realizar a oponência entre si, possibilitando uma preensão interdigital com desempenho satisfatório quando segura objetos.

Sugestão: mesa de madeira com recorte para aproximação do membro superior direito que o aluno utiliza como auxiliar quando necessário e cadeira de rodas para transporte sem adaptações.

Fonoaudiológico

S. expressa-se oralmente, por meio de frases simples e palavras isoladas, sua linguagem oral é pouco elaborada e o seu vocabulário apresenta repertório empobrecido. Apresenta algumas alterações articulatórias.

Durante avaliação apresentou maior interesse por atividades com objetos concretos, participando com entusiasmo e demonstrando compreensão, quando, por exemplo, foi proposto jogar bola e fazer comidinha (jogo simbólico). Quando foram oferecidas algumas figuras de revista como: elefante, guarda – chuva, tesoura, etc, discriminou somente a do elefante dizendo que era um animal.

Órgãos fonoarticulatórios: dentes com má conservação.

Sugestão: sugiro acompanhamento fononudilógico nos serviços da comunidade, visando estimulação de fala e linguagem.

Pedagógico

Embora apresente ausência dos membros inferiores, S. demonstra autonomia para se locomover no ambiente. Inicialmente demonstrou insegurança ao ser questionado quanto aos seus interesses, porém desinibiu-se com tranquilidade.

Foram apresentadas lâminas com figuras de animais e solicitado que verbalizasse a ação dos personagens, porém, S. demonstra dificuldade na percepção, omissão de detalhes e desconhecimento de conceitos. Interpreta e associa alguns estímulos com a sua vivência. Em seguida foi solicitado que escrevesse o nome do estímulo de seu interesse, demonstrando bom controle motor e adequação na preensão do lápis, apresentando uma escrita em hipótese pré-silábica utilizando ainda grafismos primitivos (rabiscos). Em seguida foi-lhe apresentado um livro de história, demonstrando vínculo com o material, interesse pelas figuras e pelo que estava escrito.

No aspecto lógico-matemático interagiu com o material apresentado (jogos, numerais, blocos lógicos), porém demonstra desconhecimento de conceitos básicos. Conta na seqüência até o numeral 9, realiza pareamentos e classifica por cor.

Psicológico

Segundo a mãe, S. tentou iniciar na escola no “Sementinha”, mas ficou apenas um dia, pois a dificuldade de locomoção dele gerava dificuldades para sua permanência. Nesse ano, ele iniciará na educação infantil, mas a mãe não soube dizer em qual nível.

S. interagiu bem com os terapeutas no aspecto social, sugerindo facilidade em relacionar-se. É muito provável que ele não tenha problemas de se adaptar socialmente no contexto escolar.

Quanto ao seu desempenho, foi pedido que ele fizesse um desenho e sua reação foi imediata dizendo que não conseguia por causa de sua deficiência na mão. Após o estímulo do terapeuta para que tentasse, ele fez diversos rabiscos e trocou de cor várias vezes por interesse próprio. Seu desempenho, do ponto de vista psicológico, foi muito interessante, pois sugere que ele tenha boa iniciativa e autoconfiança ao tentar superar possíveis dificuldades.

A conversa com a mãe de S. durante a avaliação, sugere que ela precise de ajuda no sentido de informá-la e orientá-la para lidar melhor com as dificuldades que S. possa vir a ter no seu processo de inclusão escolar.

Observações Relevantes

S. demonstra interesse e desejo em aprender, necessita, porém, ser estimulado para se desenvolver nos aspectos do conhecimento. Será importante a sua inserção em um ambiente em que possa explorar objetos diferentes (jogos, brinquedos, livros de histórias, músicas, etc), possibilitando a estimulação de todos os canais de aprendizagem. Necessita ser estimulado a verbalizar suas experiências, dialogar e interagir com os colegas de sua faixa etária, proporcionando a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem seja no aspecto oral como escrito. Na área da linguagem será importante explorar diversos tipos de textos (histórias, contos, parlendas, músicas infantis escritas, rótulos de produtos, seu nome e dos colegas, etc), o que possibilitará o conhecimento das letras, a construção da escrita e da leitura. A elaboração de conceitos matemáticos se dará paralelo às outras áreas do conhecimento, por meio de vivência com jogos, brincadeiras e a exploração de materiais diversos (para quantificação, classificação, seriação, discriminação etc.).

<p>ANEXO 3- I Curso de Formação realizado pela equipe do Lar Escola São Francisco para os professores do Município de Santo André.</p>

Curso de Formação para Professores
 “Especificidades Decorrentes da Deficiência Física”

Objetivo: Oferecer formação para professores da rede regular de ensino quanto ao conhecimento das diferentes patologias e as possibilidades de aprendizagem para pessoas com necessidades especiais decorrentes da deficiência física.

I Parte

10/08/02

1º Módulo – Teórico

I Parte Teórica – 1º Módulo

Conhecimento das patologias mais freqüentes e a participação da equipe de reabilitação. – Carga horária 16 horas-aula.

7:30 às 8:00	Entrega de crachás
8:00 às 8:30	Abertura – Prof. Dr. Danilo Masiero – Superintendente Lar Escola São Francisco- CR
8:30 às 9:45	Aspectos Clínicos e Reabilitativos da Paralisia Cerebral
	Maria Fernanda Molledo Secco – Médica Fisiatra
	Margarete Basaglia - Fisioterapeuta
10:15 às 10:30	Intervalo
10: 30 às 11:15	Rosemeire Zanchin – Terapeuta Ocupacional
11:15 às 12:00	Silvana Oliva Abdo - Fonoaudióloga
12:30 às 14:00	Almoço
14:00 às 15:45	Mielomeningocele, Lesão Medular, Doenças Neuromusculares, Síndromes Genéticas e Malformações Congênitas.
	Dr Maria Fernanda Molledo Secco – Médica Fisiatra
	Margarete Basaglia - Fisioterapeuta
15:45 às 16.00	Intervalo
16.00 às 18:00	Rosemeire Zanchin – Terapeuta Ocupacional
	Silvana Oliva Abdo - Fonoaudióloga

2º Módulo – Teórico
17/08/02

8:00 às 10:00	Atuação do Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional na Escola- Posicionamento e Adaptações.
	Margarete Basaglia - Fisioterapeuta
	Rosemeire Zanchin – Terapeuta Ocupacional
10:15 às 10:30	Intervalo
10:30 às 11:30	Como alimentar um aluno com necessidades especiais
	Silvana Oliva Abdo - Fonoaudióloga
11:30 às 12:30	Cuidados de Enfermagem
	Edna Kazuko Sasajima - Enfermeira
12:30 às 14:00	Almoço
14:00 às 15:00	O cotidiano escolar do aluno com necessidades especiais decorrentes da deficiência física
	Roberta Galasso - Pedagoga
15:00 às 16:00	Aspectos psicológicos envolvidos na escolarização de alunos com necessidades especiais
	Cristina Martins Torres Masiero - Psicóloga
16:00 às 17:00	Contribuições da Pedagogia de Projetos no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais- Projeto Preservação do Meio Ambiente
	Josywanda Basílio Russo- Professora 1ª série do Ensino Fundamental
17:00 às 18:00	Educação Física adaptada
	Miriam de Oliveira- Prof. De Educação Física

II – Parte Prática

Estágios de Observação na escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco- Centro de Reabilitação- Carga horária 30 h. Cinco dias em esquema de rodízio nas salas e dias da semana (verificar tabelas em anexo).

III- Palestrantes

Cristina Martins Torres Masiero
Psicóloga - Lar Escola São Francisco- CR
Psicopedagoga PUC/SP

Edna Kazuko Sasajima
Enfermeira – Lar Escola São Francisco
Especialização em Geriatria/Gerontologia – UNIFESP-EPM

Josywanda Basílio Russo
Professora – Lar Escola São Francisco
Psicopedagoga UNIP/SP

Maria Fernanda Molledo Secco
Médica Fisiatra - Lar Escola São Francisco- CR
Mestre em reabilitação pela UNIFESP-EPM

Miriam de Oliveira
Prof. Educação Física- Lar Escola São Francisco -CR

Psicomotricidade - UFRGS

Margarete Basaglia
Fisioterapeuta - Lar Escola São Francisco- CR

Rosemeire Zanchin
Terapeuta Ocupacional - Lar Escola São Francisco-CR

Roberta Galasso
Coordenadora Pedagógica - Lar Escola São Francisco
Doutoranda em Educação: Currículo PUC/SP
Mestre em Educação: Currículo PUC/SP

Silvana Oliva Abdo
Fonoaudióloga – Lar Escola São Francisco
Especializada em reabilitação neurológica UNIFESP-EPM

São Paulo, 20 de maio de 2002

ANEXO 4- II Curso de Formação realizado pela equipe do Lar Escola São Francisco para os professores do Município de Santo André.

**Programação Curso de DF 10 E 17/05/03
20 horas teóricas
20 horas práticas**

Lar Escola São Francisco-CR

10/05/03

- **8h** – Abertura
- **8h30** – Sensibilização – Flávia Cintra (**seria interessante discutirmos se aqui seria o melhor local para esta atividade**)
- **9h30** Café
- **9h45** Aspectos Clínicos e Reabilitativos da Deficiência Física

Encefalopatia Crônica não progressiva
Mielomeningocele
Lesão Medular
Doenças Neuromusculares
Síndromes Genéticas
Malformações Congênitas

- **12h** Almoço
- **14h** Contribuições da Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia no contexto educacional.
- **15h30** Café
- **15h45** Vivências - neste momento os professores serão divididos em grupos e algumas vivências de posicionamento adequado, postura, alimentação serão organizadas para que os professores possam visualizar suas contribuições em sala de aula.

17/05/03

- **8h** O Cotidiano escolar e os processos de aprendizagem

- **9h** Aspectos psicológicos envolvidos na escolarização de alunos com deficiência física
- **10h** Café
- **10h15** Educação Física Adaptada
- **11h** Vivências de atividades físicas inclusivas
- **12h30** Almoço
- **14h30** Informática na Educação e Tecnologias Assistivas
- **15h30** Café
- **15h45 Relato de Experiência**-Projeto de Trabalho e suas possibilidades em construir competências.

19/05/03

Início dos estágios na Escola de Educação especial do Lar Escola São Francisco.

Reflexão: data a combinar para a reflexão de fechamento

ANEXO 5- Entrevistas com ex alunos e familiares

Entrevista 1

Como a escola Especial contribui na sua vida?

Camila

Entrei aqui com quatro anos, no começo eu tive um pouco de medo, porque só vivia com minha mãe, no decorrer dos anos com o convívio eu aprendi muita coisa eu comecei a ver um mundo melhor, meu desenvolvimento foi ficando cada vez melhor, por exemplo, tenho uma parte que nunca vou esquecer, foi a primeira vez que eu li uma palavra para o meu pai. Cada vez mais fui melhorando minha leitura, porque com a leitura tudo fica mais fácil, até no convívio com as pessoas. Eu aprendi que sou igual a todo mundo.

Thiago- gravação

João

Eu aprendi muito pouco, aprendi a ler e falar meu nome. Aprendi ler um pouco algumas palavras. Quando eu estava aqui eu não conseguia pegar livro para ler, porque eu não me interessava. Acho que minha paralisia cerebral afetou minha aprendizagem no português. Na matemática eu fui bem, aprendi tudo. A escola ofereceu estratégias para construir caminhos.

A escola me ajudou a crescer no que eu sou hoje, eu agradeço a escola. Meu pai tem um irmão que é deficiente. Meu tio está em Minas, se minha mãe não corresse atrás eu ficaria igual ao meu tio. A escola me ajudou em tudo, eu estou caminhando, eu estou falando e não estou mais babando.

Houve um fato marcante na sua vida no período que freqüentou o LESF?

Camila

Houve. O que mais me marcou naquela época a foi apresentação da dança, foi só as alunas.

O que você aprendeu com essa situação para a vida?

Camila

Eu era capaz de aprender, porque a dança faz parte da educação. A dança sempre está com a gente, me mostrou que eu posso aprender mais. A partir desse momento eu aprendi que o meu corpo através da dança pode se comunicar e expressar com os outros e também foi mais uma vitória para mim e para as professoras.

O que foi sair daqui?

Camila

Sai daqui com 16 anos e entrei numa quarta série. Ao mesmo tempo em que eu achava que era um desafio novo eu tinha muito medo.

O que era esse medo?

Camila

Medo das pessoas me tratarem como uma doente, não me verem como uma pessoa.

E depois desse momento?

Camila

Depois, como eu gosto de desafio em tudo que faço eu coloquei na minha cabeça que era mais uma barreira para eu transpor. Aí eu fui correr atrás de uma escola junto com meu pai. Eu fui em muitas escolas e todas diziam a mesma coisa que era difícil e que não iria dar certo, que os professores não estavam preparados, que não tinham acessos. Até que o pessoal do Lar Escola entrou em contato com César Martinez e a diretora explicou e lá eles falaram q nunca trabalharam com deficiente físico, só com mental e a partir de um longa conversa a diretora, decidiu encarar o desafio e a professora da quarta série também.

Aí você começou a estudar lá?

Camila

Isso. Aí a professora aprendeu comigo e eu com ela

Que características você acha que as pessoas têm que ter para que esse processo desse certo?**O que você percebeu que a professora teve?**

Camila

Ela foi uma pessoa que não veio com proteção, não me tratava diferente, ela me via como uma aluna igual.

Você acha que as pessoas devem estar abertas para aprender com vocês?

Camila

Se as pessoas não tiverem a humildade de aprender com alguém que tenha uma deficiência de qualquer tipo, ela nunca vai aprender com alguém que seja deficiente. As pessoas têm a curiosidade para muita coisa porque não ter curiosidade para conviver com deficiente?

Você ficou lá quanto tempo?

Camila

Um ano. Os alunos me tratavam muito bem. No começo era mais uma curiosidade no convívio cotidiano, foi uma das histórias porque eles aprenderam a lidar com a diferença. Teve alunos que já tiveram uma idéia do que queriam ser no futuro, pela dificuldade que eu tinha, ofereceram oportunidades de escolha dos outros alunos. A dificuldade dessa convivência, de comunicação, de acesso.

Você acha que isso sensibilizou as pessoas?

Camila

Ajudou a terem uma consciência que o mundo tem muita coisa que precisa mudar

Vocês querem que as pessoas tomem uma consciência que vocês não querem o sentimento de piedade?

Camila

Quero. Tem o gordo, tem o magro...

Tem um fato que aconteceu na escola que eu briguei com alguns amigos, porque sempre tinha a turminha dos idiotas. Uma vez, a professora dos alunos da sala especial não pôde ir para escola, aí a diretora dividiu a turma da sala especial em todas as salas, um pouco em cada sala, eles eram surdos e mudos, a professora tinha saído da sala e as duas meninas surdas estavam conversando entre elas, aí o resto dos alunos estavam fazendo a lição, daí essa turma começou a tirar um sarro da cara das meninas, não tinha nenhum adulto lá, então eu dei uma chamada de atenção neles, porque eu sou deficiente e me sensibilizei com a situação. Não importa o tipo de deficiência, porque eles não respeitavam elas, mas me respeitavam, por isso chamei atenção deles.

Uma parte dessas pessoas respeitou você, mas não a deficiência?

Camila

Isso. Daí quando a professora voltou, eu não podia deixar de contar o que aconteceu. O meu grupo contou para a professora. Ela não foi repreender os alunos, ela chegou nos meninos, conversou e fez uma pergunta – Porque eles estavam rindo da cara das meninas? Ela fez ver que todos nós somos iguais.

(Todos nós somos iguais porque somos seres humanos, porém somente somos iguais quando temos as necessidades de equidade, de oportunidade) – comentário de Roberta.

Camila

Cada uma com suas possibilidades, dificuldades...

Você saiu dessa escola?

Camila

Depois da quarta série eu saí de lá e foi mais uma luta... Fiquei um ano sem estudar. O Daniel que é meu irmão conversou com uma colega dele na escola que ele estudava, ela é prima de uma psicóloga que tem um filho deficiente. O Daniel falou com ela e a psicóloga se interessou pelo meu caso e ela queria me conhecer. Daí um dia ela bateu na porta da minha casa, conversou comigo e perguntou se eu queria estudar. Ela “falou diretamente com uma escola”, a escola que meu irmão estudava, numa escola estadual Carlos Catoni, aí ela perguntou se realmente eu queria estudar lá, a turma da escola também perguntou se eu queria estudar lá. Minha mãe foi em busca dos papéis (para matrícula), isso já estava no meio do ano.

Que ano foi?

Camila

2001, eu entrei no mês de março nessa escola. (Eu não tinha conseguido um computador em sala de aula e eu tinha que mudar de sala Irmão interfere: eram salas ambientes em que se trocava de salas quando mudava de aula), daí eu tive que estudar só por meio da audição e da visão. E tudo que eu aprendia eu escrevia no computador lá de casa.

Como foi a recepção dos professores?

Camila

Foi mais complicada, porque meus próprios colegas não me auxiliavam, todos os professores nunca tinham vivido a situação.

Pai comenta:

Ela estava lá por força da lei

Camila

Eu com muita força de vontade fui continuando os estudos na escola, com muita dificuldade.

A dificuldade era sua ou de acessos (recursos)?

Camila

Acho que era mais pela ignorância das pessoas do que falta de acesso.

Como você traduz essa ignorância?

Camila

A partir do momento que estou na sala de aula vou estudar como qualquer um, não importa de que jeito, estava lá para estudar.

Eles davam atenção para você?

Camila

Alguns. O que atrapalhava mais eram os alunos, eles não respeitavam o ambiente da sala de aula. Dá para contar nos dedos os que me respeitavam.

Como você se sentia?

Camila

Eu me sentia um pato, um peixe fora da lagoa (risos).

Esse fora da lagoa em algum momento te fez desistir?

Camila

Fez. Eu tinha quatro amigos nessa escola, quatro seminaristas e um era da minha sala e ele me dava uma força. No tratamento até nas atividades das aulas. De todos os colegas ele era o único que trabalhava comigo.

Quanto tempo você ficou nessa escola? Fez todo Fundamental II?

Camila

Não. Eu fiz até as férias de julho, por conta de um acidente, de coisas que aconteceram na escola.

Em relação a você?

Camila

Na escola toda.

Então você saiu de livre e espontânea vontade?

Camila

Eu saí porque eu não me sentia como uma pessoa de respeito.
Teve muitos fatos que me fizeram desistir daquela escola em específico.

E na continuidade desse processo?

Camila

Então, como eu não tinha nenhum instrumento para usar na classe, nenhum recurso, não tenho uma coordenação motora, não usava lápis... eu não consigo escrever...eu gravava tudo o que era trabalhado nas diferentes salas ambientes na minha cabeça, não usava mais nada.

Você não usava nenhum outro recurso? Um gravador?

Camila

Não.

Não tinha esse recurso, um computador na sala de aula? Você chegava em casa e transpunha isso?

Camila

Não. Eu chegava em casa e transpunha tudo com a ajuda dos livros que os professores deram.

Os professores te deram os livros. Todos os alunos tinham os livros?

Camila

Não só eu. Os livros eram emprestados como suporte para eu passar na minha casa, no computador. Uma vez, na aula de matemática, a professora deixou eu fazer a prova sozinha em casa.

Como ela não poderia sentar com você, ela confiava que você fizesse a prova em casa, com calma e auxílio da sua família?

Camila

Não. Sozinha.

Eu digo auxílio nessa produção, mas a prova ela fazia sozinha?

Camila

Isso.

Por exemplo, o uso do computador, você fazia a prova sozinha sem o auxílio do Daniel e do seu pai?

Irmão falando...

Por exemplo, meu pai era como se fosse à mão dela, o lápis dela. No final, ele escrevia o que ela falava.

Camila

No computador para fazer uma prova de matemática era muito complicado.

Seu pai era suas mãos, na verdade representava no papel o que você falava para realizar essa prova, as operações, toda equação você fazia e ele te auxiliava nessa escrita?

Camila

E muitas vezes eu errava, meu pai percebia, eu até percebia e eu não apagava.

Até tem uma questão ética aí né Camila?

Pai

A gente não apagava, não rasurava.

Roberta

Para que a pessoa acreditasse de fato que foi ela que fez.

Camila

Se eu queria ser como os outros alunos eu não poderia trapacear pelo fato de estar em casa, tinha que fazer igual.

Você teve essa oportunidade e não que você estava sendo privilegiada... Isso sim é equidade.

A igualdade é fazer a prova. Você como os outros alunos, tinha que realizar a prova para passar de ano na matemática e em todas as disciplinas. A equidade ou a igualdade de oportunidade diz exatamente isso. Você naquele momento não tinha mecanismo para realizar aquela atividade, então, foi lhe oferecido uma possibilidade para realizar em casa e que você tomou isso como uma grande responsabilidade, de fazer essa prova. E esse conceito que eu digo que é assim – Nós somos iguais sim, mas tem momentos e tem situações que é necessário uma atitude dessa, como dessa professora de confiar em você, que você não iria “trapacear” como você usou esse termo e utilizar das contribuições do seu pai ou do Daniel para fazer essa prova. Então, você quis ser o mais ética possível e é isso que eu acho que tem que ser preservado nesse processo (comentário da Roberta, a respeito da frase acima e Camila a todo o momento concordava com o comentário em questão).

Camila

Se eu usasse recursos como calculadora ou copiar, eu não estaria sendo igual e não iria aprender, porque se aprende fazendo e errando.

Por causa dos privilégios causou ciúmes nos demais colegas. (Roberta interrompe comentando – Eu discordo que seja um privilégio fazer uma prova em casa). Dentre vários, esse foi mais um problema.

Então você saiu dessa escola e parou de estudar?

Camila

Isso foi a gota d’água.

Eu ia a pé para a escola com o Daniel e com uma acompanhante que ficava comigo na escola.

Pai

Ele levava e trazia e quando precisava ir ao banheiro. Ela só não entrava na sala de aula.

Então foi uma acompanhante que você (família) providenciou e ela só não entrava na sala de aula?

Camila

É. Ela me dava auxílio fora.

Essa foi uma exigência da escola?

Pai

Sim. Devido a dificuldade de locomoção.

Então, a escola exigiu que para te matricular você tinha que ter um acompanhante?

Pai

A escola queria um acompanhante para levar ao banheiro, beber água, locomover de salas. O professor não tinha nenhum contato físico com ela, eles só iam ensinar mesmo.

(Roberta)

Tem algumas coisas que temos que pensar. Toda essa situação que ela acabou de contar da prova aconteceu porque a escola não se organizou para garantir um espaço para ela fazer a prova, ou seja, o professor poderia ter disponibilizado um tempo para ter essa escriba – esse é um ponto. Eu entendo todas as dificuldades de locomoção, de ir ao banheiro....

Mas para a matrícula, essa foi uma condição da escola ou vocês sugeriram?

Irmão

No caso, eu estava encarregado de auxiliar minha irmã.

Seria você porque estudava na mesma escola?

Irmão

Isso. Eu saía da sala para levar ao banheiro. Na hora do intervalo eram todos juntos, então eu dava a merenda dela, mas assim, nós achamos melhor uma acompanhante, porque assim eu não precisava sair da sala toda hora.

Pai

Precisava sempre alguém sair da sala dela para chamar o Daniel, então eles sugeriram um acompanhante.

Vocês sentiram que foi um diálogo tranquilo ou não?

Pai

Foi. O fato de a gente ter convivido muitos anos com várias situações assim, então a gente aceita como normal.

Você colocou que a Camila estava nessa escola por imposição da lei.

Pai

Praticamente isso.

Houve um diálogo nesse sentido ou se vocês perceberam ao longo desse processo um bloqueio, um mecanismo de exclusão que era criado dentro desse processo de inclusão, ou seja, tenho a lei e eu posso me matricular, porém outros mecanismos que são velados, são criados por essas pessoas (eu não as estou julgando), mas vocês sentiram isso? Que esses mecanismos eram encobertos de exclusão dentro dessa própria inclusão?

Pai

Eles criaram uma barreira, uma resistência. Para ela ser incluída nessa escola, se não fosse a psicóloga ter interferido eu teria que buscar recursos (uma carta) para conseguir a matrícula dela, para ela ter direito como todos os alunos. Daí ela conversou com a diretora e para não criar um transtorno nem para nós e nem para a escola, aí diretora aceitou e disse que ia por lá para ficar na sala, se aprender ou não aprender, o importante é que ela tem que ir. Aconteceu todo esse processo com escola do bairro, de periferia, no meio do mato, a formação é completamente diferente. No Santa Martinez, os alunos tinham uma formação diferente, mais humana. A partir da convivência com a Camila, disseram que ia ter policial, desenhista, arquiteto para fazer rampa... Surgiu esse pensamento, através da convivência da Camila. E nessa escola de periferia é um por si e Deus por todos.

Pai

A caminho da escola aconteceu um acidente com a Camila, um carro saiu da pista e passou por cima da cadeira dela. (Camila comenta que foi na contramão). Não foi tão grave assim, porque na hora a acompanhante dela que estava junto com ela jogou a cadeira no meio do mato. A Camila caiu no mato e o carro passou por cima da cadeira. Chegando na escola (elas chorando, acompanhante, a Camila – todo mundo apavorado), a diretora disse para não reclamar, pois não tinha ocorrido nada com ela. Ela não teve psicologia de chegar e conversar com ela. Criticou que ela (Camila) reclamou.

Camila

Depois de tudo isso falou para eu ficar na sala de aula.

Depois de tudo isso ainda queriam que você ficasse na aula?

Pai

Na aula e ainda ficaram a favor do senhor que atropelou ela. Porque ele era velho e ainda sofria do coração. E se ele não tem capacidade de dirigir, porque dirige? (pai demonstrou indignação com o acontecido)

Camila

Disseram que eu estava fazendo muito drama. O descaso foi muito grande, além de eu estar assustada era o que eu ia usar para me locomover e o meu pai não tinha terminado de pagar a cadeira de roda.

Eu estava muito nervosa e todo mundo queria me obrigar a ficar na sala de aula (diretores e professores). Como eu iria prestar atenção naquele estado?

Você foi embora? O que você fez?

Pai

A Camília já estava preocupada com a cadeira que tinha quebrado. Ela teve que cuidar da moça, porque a moça entrou em parafuso. O Daniel nervoso porque queria “matar” o cara porque o cara ao

saiu da pista ao contrário foi lá e bateu nela numa rua que não tinha acostamento e jogou a menina no meio do mato. Daí ele, liga para o serviço da minha mulher e dá o recado para o meu cunhado avisando que ela tinha sido atropelada, para a mãe dela ir para escola sem maiores detalhes, devido o descaso e tudo isso ela não foi mais.

Camila

Quem queria estudar não conseguia, tinha uns alunos que bagunçavam e ficavam batendo boca com o professor. E o professor não fazia nada.

As únicas pessoas que me davam apoio (amigos seminaristas) tiveram que sair, daí eu resolvi desistir daquela escola.

Você desistiu por essa série de fatores?

Irmão

E também devido o ensino.

Você saiu de lá e foi para onde?

Pai

Maratona... Procurei várias escolas, umas diziam ser especial, mas não eram, pois não tinham nenhum recurso e adaptação. Tinha degraus para ir para cantina, para o pátio, para as salas e tinha aquele negócio de que os professores não mudam de sala, quem muda são os alunos e para ela ficava impossível, né? Daí, a formação das pessoas que iam conversar... tinham aquelas pessoas que diziam: “mas ela quer estudar para que?”. Essa pergunta a gente ouvia muito.

Você saiu daquela escola, foi para várias outras e sempre com o mesmo problema?

Pai

E sempre batia na mesma tecla e eu disse que não vou na secretaria de ensino para eles me mandar para essa escola, porque eles vão mandar para cá (onde ela estava) vão tratar mal e vai ser pior.

Fui até em outras escolas, em escola particular que ligavam na minha casa oferecendo tudo, aí eu vou lá para pagar com uma com bolsa, R\$400,00 por mês, sendo que era isso que eu ganhava num mês.

Escola para deficiente mental tem. Eu não sei, não posso julgar o ensino porque não sei como o ensino funciona. Mas no final eles aceitam só para dizer que estão indo para a escola e quando chegam no final dizem que não aprendeu ou coisa parecida. O ensinamento é muito diferente.

Tudo que ela aprendeu aqui (Lesf) ela ensinava nas outras escolas para os outros.

Você está estudando, agora?

Camila

Estou.

Pai

Ela tentou vários recursos, então ela tentou fazer por correspondência Eu disse para ela que eu ia “banca” para não ficar parada.

Aí vem a surpresa – É bem melhor que as escolas que tem o professor lá. (Instituto Universal Brasileiro). Hoje o que o professor não ensinava na escola, que ela não conseguia aprender, através das apostilas ou uma vez ou outra que ela vai na escola. A professora vai nela e dá todas as

orientações, se tem dúvidas, apesar de que a Camila nunca precisou. Um pouco de problema de matemática, mas foi bem melhor que as escolas que ela foi. Ela faz as provas nas escolas, com uma assistente ao lado e está se saindo muito bem. Só não vai para a escola. Eu vi uma reportagem que a escola de correspondência está crescendo muito.

Quando a Camila nasceu, como foi receber essa notícia na família de vocês?

Pai

Antes da Camila nascer, a minha mãe era baby-sitter e eu ajudava a cuidar das crianças. Eu sempre gostei de crianças.

Casei e falei para minha esposa que queria ter pelo menos 10 filhos. Há 25 anos atrás tudo era mais fácil.

Fizemos curso pré-natal, porque eu queria uma filha que nascesse no mesmo mês do meu aniversário. O nome já estava escolhido (Camila) e foi tudo programado.

De repente, a mãe dela começou a sentir as dores do parto, foi para o hospital e o médico mandou de volta, aconteceu novamente e o médico mandou de volta

Quanto tempo de gestação ela estava?

Pai

Nove meses. Daí, a mãe foi para o hospital no dia 18/10, que era para quando ela tinha que nascer (Dia do Médico). Comentei com o médico que provavelmente minha mulher não conseguira fazer parto normal. Porque todas as irmãs têm problema de útero e todos os partos foram cesárea. Foi avisado e eles escreveram no prontuário

Quando foi dia 19/10 as 0 hora e 15 minutos a Camila começou a nascer. Examinaram ela não tinha dilatação e não podia fazer a cesárea porque ela estava enroscada e fizeram o parto dela com fórceps.

Tiraram ela, levaram para a incubadora e falaram que ela tinha um problema de açúcar no sangue.

Passou. Foi feito o exame do pezinho e constatou que não era nada disso.

Com três meses minha mãe percebeu que a Camila estava diferente e de vez em quando ela tremia.

Quando olhava para ela parecia ser normal. Quando um filho nasce se conta os dedos, orelha...

Tanta insistência da minha mãe, levei ao médico, que disse que a Camila tinha algum problema. Não soube dizer qual é e pediu alguns exames.

Aí veio a notícia... sua filha tem paralisia cerebral e disse que ela seria um vegetal e ele disse assim: - "Vai dormir, acordar, chorar, comer, cagar, beber e mijar", desse jeito ele me disse. Fiquei doido, fui para a porta do hospital para matar o médico. Passei com psicólogo, psiquiatra e até mendigo na rua estava me dando conselho.

Falei que daqui em diante vou fazer tudo para a Camila. Comecei a procurar tratamento para ela, em tudo quanto era lugar. Fui em centro de macumba, benzedeira, operação espiritual, AACD, APAE, até que fui parar no Lar Escola e a partir daquele dia ela começou a fazer tratamento e começou o ciclo de vida dela.

Com quantos anos você veio para cá (LESF)? Para fazer o tratamento

Camila

Aqui entrei bebê.

Pai

Aí ela entrou na escola com quatro anos. Ela fazia fono, fisio, TO, tratamento de coluna.

Quando ela entrou aqui um olho olhava para a direita, usava óculos "fundo de garrafa", babava, tinha movimentos involuntários, dava chutes, batia, tudo involuntário.

Daí, ela passou por terapia, sala de aula e eu nunca me afastei dela. Ela passava o dia todo aí (Lesf), e eu passava o dia inteiro aí na rua e ela aqui dentro. Eu fui me acostumando e ela também, professores... tinha um tratamento diferenciado, aí causou um pouco de acomodação, tinha quem desse água, comida, sabia que tinha quem cuidasse bem. Eu sabia que sempre tinha sempre alguém cuidando bem.

Depois que ela começou a estudar com a Edneide, elas tinham mania de surpresa, faziam as coisas e não contavam para a gente e ela aprendeu a ler aqui, escrever, com pessoas tanto deficientes quanto normais e influenciou muito no tratamento.

Você diz que o ciclo dela começou aqui. O Lar Escola e todo o serviço que tem te causaram uma acomodação. O que você sentiu quando o Lesf disse que ela teria que estudar num ensino regular?

Pai

Senti pavor.

Que eu teria que começar tudo novamente. Porque o mundo não estava preparado para ela e nem ela para o mundo, porque eu contribuí bastante para a acomodação dela, eu queria ser o braço, perna, ela não podia gemer que eu acordava. Então eu já estava fazendo essa parte errada e aqui devido ter a estrutura que tem, os pais se acomodam muito, aqui ela tinha um tratamento vip. Em casa era mais vip ainda.

Eu atralhei muito e só vim perceber que ela tinha um potencial quando eu sentei e não consegui levantar. Que aí o quadro reverteu e a Camila teve que cuidar de mim, daí eu percebi que ela tinha um potencial.

Então você não acreditava que ela tinha potencial?

Pai

Não acreditava. Eu não queria aceitar, porque eu achava que a pessoa normal era aquela que andava, falava, brigava, xingava e ainda me sentia culpado, por ela ser daquele jeito. Inclusive no começo eu fiz até tratamento, por achar que eu era culpado. Depois eu não queria ter mais filho, mas o Daniel veio por encomenda também. Os psicólogos diziam para eu ter outro filho para dar um apoio moral. E fizemos do mesmo jeito. Planejei um filho do sexo masculino para ter um casal.

Daí veio ele que serve de braços e pernas para ela até hoje, apesar das brigas ele é um acompanhante de primeira para ela.

Devido à proteção que ela tinha aqui e em casa eu tinha pavor de chegar num lugar e não ser aceita, ser rejeitada. É aquele caso, se todos são de olhos castanhos e você é de olho azul, você é o diferente. Passamos por várias barreiras, tudo quanto é tipo de barreira. Sempre que ia num lugar mandava eu ir em outro, aí complicou bastante, porque o mundo aí fora não está preparado, aqui tem divulgação de tudo menos desse tipo de coisa: da inclusão social de uma pessoa deficiente, porque, não tem calçada adequada, lugar para estacionar... Agora as coisas estão mudando, não por consciência do ser humano, mas por causa da lei, por causa dessas Ongs, esses negócios de inclusão...

Se esse tipo de coisa fosse incluído na escola Fundamental, desde o começo, mesmo que seja pegar uma turma do Fundamental para conhecer o Lar Escola, seria melhor.

O que você aprendeu com sua filha? Que lição de vida?

Pai

A gente tem o que merece, ela teria que vir para mim, ela não iria nascer para o meu irmão, para você, ela já estava no script da minha vida e eu no script dela. Porque eu não sou um kardecista, não sou católico, não sou crente, sou uma pessoa que vivo, creio em Deus e acho que tudo que passa na sua frente é o que tinha que vir, por exemplo, você teria que fazer parte da vida da Camila e eu teria que fazer parte da sua vida, a Camila da minha vida e ela ensina, eu aprendi com ela que para a pessoa nada é difícil, nada é impossível, nada... porque tudo é uma evolução, porque quando ela

nasceu eu achava que o tempo ia passar e ela seria um vegetal, se eu tivesse me acomodado, hoje ela estaria como um vegetal, em cima de uma cama, cheia, de hematoma, cheia de coisas. Mas aí eu falei: Não! Enquanto ela estiver viva eu tenho uma esperança, porque uma palavra, uma simples palavra, ou ela faz a guerra ou ela acaba com a guerra, por exemplo, um sim ou não. Com a Camila eu aprendi que o obstáculo a gente passa por cima.

Você acha que o mundo vai estar de fato adequado a essas necessidades?

Pai

Vai. Porque as pessoas deficientes estão se dando mais valor, porque antes os próprios parentes deixavam em casa. Hoje não, hoje em dia é um direito de todos, se passo com a cadeira de rodas eles param para eu passar, antigamente eles tinham receio e abaixavam a cabeça.

Roberta

Eu também acredito que vai. Nós somos sujeitos de história e cada um com o seu, a “espaçinho”, a Camila com o dela, eu com o meu, você, o Daniel... eu acho que daqui uns 10 anos nós iremos ter um mundo diferente de acessibilidade do que a gente tem hoje. O grande diferencial da pessoa com deficiência é que a gente possa tender ser um ser humano melhor e é nesse sentido que vai minha pergunta.

Você acha que pelo que você tem vivido a questão da deficiência tem auxiliado para que possa clarear esse caminho?

Tem por dois motivos. Primeiro: Hoje você vê uma pessoa adulta, mais velha, de cadeira de roda por acidente de trabalho, acidente de trânsito. Um fato de 20 anos atrás que ocorreu, eu não via deficiente, eu não sabia o que era. Quando a Camila nasceu eu achava que um deficiente era aquele de filme de terror. Inclusive eu morei ao lado de uma senhora deficiente que há 40 anos ela não saía nem para tomar sol, se escondia.

Lá perto da onde eu moro também tem um deficiente escondido. E eu não, depois que a Camila nasceu eu mostro ela para o mundo todo. Não tenho vergonha, inclusive, quando a deficiência era mais profunda, que ela babava, torcia o olho, etc. Quando a gente ia ao restaurante, tinha gente que levantava da mesa e saía e eu não levantava no meio do restaurante e começava a dançar com ela. Eu nunca tive preconceito, nem nada e tem gente que tem, então, parece brincadeira... Lar Escola tem quantos anos? Sessenta anos e hoje se falar do Lar Escola dá o AACD como referência. Falta muita divulgação. Aí devido acontecer muito acidente de trabalho, acidente de carro, bala perdida, ou coisa parecida, aí começa aquela polêmica... e a tecnologia tem trabalhado bastante para isso. Só está faltando à divulgação; não divulgar como um ser de outro planeta ou coisas parecidas. Colocar dentro da realidade da vida que o deficiente não é aquele que nasce deficiente é aquele que por uma razão ou outra deixa de ser produtivo ou acontece um acidente, ou tem uma necessidade especial. Se você está andando na rua e o sol está muito forte, você se torna um deficiente visual, você não consegue enxergar, não consegue ler uma placa na rua e acontecem muitas coisas.

Meu avô deixou de ir a minha casa porque ele não subia a escada, ele ficava constrangido e eu também, então isso é deficiência, é uma necessidade.

Os arquitetos, a própria lei já está sendo voltada para isso devido essas necessidades de acesso, coisa que é por lei hoje, mas muita gente já tem consciência.

Ninguém lembra que tem um avô velho, uma tia gorda, só pensa nele. Se via que antigamente, as arquiteturas, os prédios, as casas, tinham pisos bonitos...mas não são acessíveis. Por exemplo, você vai num restaurante e não tem uma mesa que você consegue entrar com a cadeira de roda.

Aconteceu um fato até gozado, nós fomos para Aparecida do Norte, na entrada tem “3 metros de largura” e quando chega perto da caixa de esmola, você não consegue entrar com a cadeira de roda, porque afunila. Aí quando eu estou de bom humor eu tiro um sarro, quando eu não estou eu arrumo a maior encrenca. Essas coisas o pessoal não pensam.

Roberta

Não é que não pensam, eu acho que só vive isso quem realmente de fato necessita. A situação vai ser criada a partir da necessidade.

Pai

Você vê, num hospital tem rampa, porque entra uma pessoa de cadeira de roda, uma pessoa de maca e já foi feito para aquilo. Uma escola especial tem rampa porque, tem corrimão. As pessoas geralmente, fazem o mundo....inclusive aqui no Brasil tem uma tribo que se o filho nasce com algum problema eles "deletam".

Entrevista 2

Como a escola Especial contribui na sua vida?

Houve um fato marcante na sua vida no período que freqüentou o Lesf?

O que você aprendeu com essa situação para a vida?

O que foi sair daqui?

O que era esse medo?

E depois desse momento?

Aí você começou a estudar lá?

Que características você acha que as pessoas têm que ter para que esse processo desse certo?

O q você percebeu que a professora teve?

Como foi a recepção dos professores?

A dificuldade era sua ou de acessos (recursos)?

Quanto tempo você ficou nessa escola? Fez todo Fundamental II?

Tetsuo

Ela ajudou em tudo

Roberta

O que é esse tudo?

Sai

Roberta

O que mais você aprendeu aqui?

Tetsuo

Além de ler , escrever, atualidade, coisas do dia a dia, ser crítico

Fato marcante

não tem um fato marcante. Tudo que aprendi aqui foi marcante. Aqui foi uma base foi um choque, pensava que ia ser pior.

Roberta

Você foi para onde?

Tetsuo

Para uma sala de aceleração

Roberta

O que você fazia?

Tinham pessoas que não conseguiam acompanhar uma sala de aula norma, que não eram deficientes, eram pessoas comum

Roberta

Como você se sentiu?

Mãe

Sabia tudo e os outros n sabiam nada. Ele comentava sobre política...

Roberta

Nesse processo você ficou muito tempo nessa sala?

2 anos

Roberta

Como foi a recepção do professor?

Tetsuo

Foi boa

Roberta

Existiu um trabalho diferenciado?

Mãe

Sim

O problema foi a diretora

Tetsuo

A professora apoiava e a diretora

Roberta

Você saiu por quê?

Tetsuo

Tinha que fazer a 5 série e lá não tinha

Roberta

E o que aconteceu?

Tetsuo

Sai e fui fazer um supletivo.

Roberta

Era um ensino de jovens e adultos?

Isso

Mãe.

Nessa eu voltei a estudar para acompanhar

Tetsuo

No supletivo tudo é muito rápido. Tudo que o professor falava dava para eu acompanhar. Na hora da escrita, como é muito rápido, não copiava a matéria.

Roberta

Não foi feita nenhuma adaptação para te ajudar?

A tua mãe era uma ponte então?

Tetsuo

Isso

Roberta

Então a escola, o professor não te ajudou?

Não

Roberta

Até que série?

Tetsuo

Até o ensino médio.

Roberta

O que você sugere como relevante hoje para que as escolas possam seguir essa sugestão. O que você dá como dica? De um processo de vc viveu?

A você não foi garantido nenhuma equidade?

Tetsuo

Eles tem muito medo, as pessoas da escolas

Roberta

Tem medo do que?

Tetsuo

Eles falam para as pessoas que tem que ficar atrás, cuidando.

Roberta

Você quer dizer que eles não têm suporte, conhecimento?

Mãe

Eles tem medo do desconhecido

Roberta

E para você mãe, como foi a saída dele daqui?

Mãe

Foi péssimo.

A professora virou minha amiga
A cabeça dele é ótima.

Roberta

Vocês perceberam preconceito durante esse processo?

Mãe

Muito existem escolas para surdos, cegos, mas para deficiente físico, não.

Roberta

Por que você voltou a estudar Jô?

Mãe

Para ajudar ele.

Adorava estudar e o Jú se esforçou mais

Roberta

Vocês estudavam juntos?

Tetsuo

É

Roberta

Você não pretende continuar tet a estudar? Fazer uma faculdade?

Tetsuo

Às vezes, eu penso.

Roberta

O que te impede de fazer isso?

Roberta

O que você faz hoje?

Você acabou o ensino médio qdo?

Tetsuo

2002

Mãe

fez um curso de computação

Mãe

eu também fiz

Roberta

O que você faz hoje?

Mãe

Só terapias

Roberta

Você já tentou procurar emprego?

Mãe

Faz umas 2 semanas que a assistente social ofereceu para fazer um curso de telem.

Roberta

Você acha que você tem condições de trabalhar com telemarketing?

Eu acho que eu tenho a dificuldade da fala. Mas tirando isso....

Roberta

Daqui para frente você só vai ficar fazendo a terapia?

Todo dia a gente tem desafios.

Roberta

Jô você acha que como mãe tem mais alguma coisa importante. O que você gostaria de deixar como contribuição para esse processo.

Mãe

Ele tem a aposentadoria e muitos não sabem.

Ele é muito inteligente no computador.

Se for para colocar o Jú para trabalhar em horário comercial eu não quero

Tem 2 coisas que temos que saber. Temos que trabalhar no cognitivo e o físico.

A gente cobra dele postura

Roberta

Mas você n me respondeu Jô ?

Mãe

Tem que enfrentar.

Eu levo o ju para qualquer lugar. Ele não é coitadinho (Roberta – ele não é doente).

Ele fez um monte de cirurgias. Eu sempre fui atrás pedi desconto para as cirurgias.

Eu acho que o Ju não quer estudar mais.

Ele sabe a capacidade dele

Ele tem que descobrir o que ele quer, ou ele tem medo, ou preguiça.....

Tem que ter uma estrutura, não é?

Tem que ter consciência.

Todo lugar que vai eu levo, no cemitério, no mercado....

Ele faz RPG, hidro.

Se você for trabalhar e continuar fisio, ótimo.

Para ele trabalhar ele tem que ter consciência que quando chegar em casa tem que fazer atividades físicas.

A maioria das vezes que acontece é isso.

É isso que ele quer passear.

O irmão que podia levar é casado.

ANEXO 6- Entrevistas com os profissionais da Saúde**Entrevista 1****Roberta**

Eu queria saber a sua opinião como médica, o que você pensa da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular?

Médica

Tendo em vista o nosso universo, a experiência que eu trago daqui (LESF), desde 1991.

De 91 até 2006, 15 anos, onde eu pude observar uma transformação. Quando a gente começou aqui, a nossa escola acho que realmente tinha um objetivo de abrigar as crianças que não tinham a possibilidade de serem incluídas ou pouco se falavam em inclusão (acho que esse é o termo). As escolas eram semi-internato, onde as crianças vinham de manhã e saíam de tarde e a responsabilidade era delegada para a gente que estava aqui, desde o cuidar da criança (aspectos da saúde, quanto da educação). Às vezes chegavam crianças até doente. Os relatos eram que as crianças chegavam com febre, com dor de barriga... E aqui ficavam porque alguém era responsável.

A nossa mudança foi em todos os sentidos, primeiro de transferir, de dividir essa responsabilidade; tanto da saúde, quanto da educação com esses pais e "cuidadores". Como de entender que tinham metas a cumprir, etapas a cumprir (isso na minha cabeça), que o nosso papel tanto enquanto Centro de Reabilitação, quer dizer, oferecendo tratamento necessário para visar à independência funcional e as aquisições para cada tipo de paciente, cada qual com seu status funcional. Quer dizer, que as metas fossem individualizadas, não há um pacote de tratamento. Uma criança poderia ficar meses, outra, anos e outra, muitos anos, ou dependendo como ela demandasse. E da mesma forma eu entendi isso e transformando na educação também; que as crianças aqui estariam recebendo toda a formação necessária para que se possível pudessem depois serem incluídas numa escola regular e aquela que por qualquer razão, por dificuldades motoras mais severas ou por atrasos cognitivos que demandassem maior necessidade aqui, essas ficariam maior tempo.

Não sei se eu expliquei, por exemplo, que no meu entender, eu vi como num processo a transformação acontecendo, como nosso desejo de que o paciente ficasse aqui o menor tempo possível, mas tendo recebido tudo aquilo que ele precisava. Então receber o tratamento de reabilitação, as suas terapias, os tratamentos médicos, mas não ficar. A gente quis tirar esse caráter de manutenção e a gente ainda busca isso, que a instituição deixe de ser uma entidade que fica mantendo o paciente em tratamento ser prognósticos ou sem objetivos definidos e que a gente tivesse esses objetivos definidos, essas metas, tanto para a área do ensino quanto para a área da saúde.

Roberta

Como é que você entende a composição entre saúde e Educação? Na tua área, você como médica, como pensa nessa articulação?

Médica

Na minha área, eu sou Fisiatra, então vejo como elas estão interligadas. Falando na saúde no seu sentido mais amplo, não só no ser ausência de doença, primeiro conceito, a saúde o bem estar global que envolve aspectos sociais, afetivos, financeiros, enfim, eu entendo que são entidades que estão caminhando juntas, não tem como ser separadas. Então no nosso caso, para que uma criança do nosso setor escolar possa ter o seu máximo rendimento, a sua máxima capacidade de aprendizado, ela tem que estar adequada: estar bem clinicamente, não pode ter convulsão, ter que

estar enxergando direitinho, tem que ter a correção do estrabismo ou da dificuldade visual que ela tiver, se tiver dificuldade em comunicação ela não pode estar em desvantagem então ela tem que estar com sua adequação, seja com sua prancha ou com a comunicação alternativa que for então eu não consigo na verdade separar, eu só consigo imaginar que o rendimento escolar, o desempenho do sucesso naquilo que se pretende no ensino está diretamente ligado a saúde e a gente pode até abstrair isso para outras áreas em que não há a deficiência (crianças desnutridas, carentes ou doentes), qualquer patologia interfere no desempenho do aprendizado, na participação de atividades extra classes que sejam recreativas ou lúdicas ou educação física. Então, eu só consigo imaginar que precisa haver a complementação das duas áreas que é o modelo que a gente tenta oferecer aqui, dar assistência médica, terapêutica, adequação com órteses, próteses, enfim, auxiliares de locomoção para que essa criança tenha a máxima independência funcional e particularmente a maior participação das atividades da escola e tudo mais. Então, não sei se eu respondo, mas não consigo imaginar como separada, nem pensar.

Roberta

Como é que você viu o Lar Escola auxiliando ou estruturando um projeto para uma Política Pública que foi o trabalho que nós pensamos e construímos junto com o Santo André? Como é que você como diretora técnica do Lar Escola visualizou esse processo?

Médica

Particpei entusiasticamente, quero dizer na época não tão envolvida na nas ações, mas tentando abençoar todas e ver que tudo corresse de bom tempo. Eu vi com muitos bons olhos e entendi que não sei se ver que a gente acertou na mão em tudo, mas que a estratégia de trazer o professor, o educador, não sei como vocês costumam dizer... o professor que não tenha essa vivência que para aprender o que a gente faz eu vejo como único caminho e que não precisa ser aqui ou desse jeito. Como é que um professor que não tem a formação nas especialidades que são as deficiências (mental, física, auditiva, visual), como é que ele vai obter capacitação se não receber essa informação de quem é da área?

Eu acho que essa transferência de conhecimento de partir de um Centro de Reabilitação que tinha professores afeitos às crianças com deficiência e uma equipe técnica de médicos e terapeutas absolutamente competentes para traduzir essa necessidade, eu vi como muitos bons olhos que eram ações desdobradas porque envolvia atendimentos, elaboração de relatório, fornecer equipamentos e a formação de professores, mas essa ação específica com o professor eu entendi como um bom modelo.

Roberta

Se é uma matriz para as demais Políticas Públicas...

Médica

Isso me pareceu que sim. Que a idéia de “Centros Formadores”, por exemplo, Centro de Reabilitação como o nosso que tem essa característica de ter uma escola dentro de um lugar que faz reabilitação de deficiente físico, no meu entender é a matriz adequada para divulgar o conhecimento, não sei se eu sou clara nisso, quero dizer, tem o “expertise” associados aos profissionais da área da educação e da saúde, acho que sim pode ser modelo a ser seguido com as suas adequações, logicamente.

Roberta

Fala para mim um pouco do Lar Escola em si e da tua função.

Médica

O Lar Escola é uma Entidade Filantrópica que foi fundada em 1943. É um Centro de Reabilitação para portadores de deficiências físicas, transitórias ou permanentes. Historicamente atendia muitas crianças e aqui funcionou como um internato, as crianças vinham e aqui tinha alojamento. Passou da condição de internato a semi-internato, onde essas crianças da escola ficavam em período integral, recebiam parte dos momentos da escola e outros momentos em terapias e recreação, até que a gente evoluísse para o momento atual que é todo dia externato, todos os pacientes que aqui freqüentam, freqüentam ambulatorialmente, quer dizer, tem os dias de sessões agendadas, uma, duas, três vezes por semana ou até diariamente e aí com isso eu acho que a gente conseguiu caracterizar a instituição um pouco mais com o que a gente pretende. Naturalmente como é histórico, as crianças antes eram sequeladas de paralisia cerebral e poliomielite e é lógico com a evolução da medicina e passado esses 63 anos, as patologias diversificaram, os diagnósticos foram feitos. Logicamente até o perfil da instituição mudou ao longo desses anos, mudou de fato. Então, o número de pacientes com seqüelas mais graves são mais frequentemente vistos, uma criança com “pc” (paralisia cerebral) que nasceu com baixíssimo peso e antes não sobrevivia... Aliás, o desenvolvimento da medicina, tecnológico e das medicações, faz surgir um grupo de pacientes que tem hoje seqüelas motoras ou mistas mais severas do que havia no passado. Então não é de estranhar um caso de anóxia cerebral, doenças genéticas, erros do metabolismo em crianças e em adulto qualquer violência ou de trauma. Então o perfil da instituição logicamente mudou com isso, então hoje a gente tem uma população num número mais ou menos igual de crianças, adultos e não podemos nos esquecer dos idosos que também é uma conseqüência de uma mudança mundial. Os pacientes e os deficientes físicos estão envelhecendo. A gente atende hoje crianças com paralisia cerebral que hoje tem 40/50 anos. Quer dizer, que a população de deficiente está envelhecendo e a população está envelhecendo e como conseqüência ao envelhecimento existem as doenças típicas, do envelhecimento biológico. Então, o envelhecimento trás consigo alterações motoras, cognitivas. Isso é uma mudança muito importante.

A casa hoje não é mais predomínio de criança com “pc” e “póleo”. É o misto de pacientes com doenças da criança, doenças do adulto e doenças do idoso. Sejam essas doenças incapacitadas transitórias ou permanentes.

Roberta

E diante desse histórico, você como responsável técnica pelo Lar Escola, como é que você visualiza ou nas discussões o atendimento educacional ainda nos Centros de Reabilitação?

É claro que essa é uma área específica da Educação, mas como você como diretora técnica olha isso? Você acha que esse atendimento ele tende a mudar, em que sentido eu falo mudar, a gente continuar tendo algum tipo de atendimento educacional com características diferenciadas, ou você acha que a escola permanece no Centro de Reabilitação. Como é que você olha isso?

Médica

É como você falou, eu sou médica então é lógico que eu posso não estar olhando alguma coisa carinhosamente em relação à Educação, mas assim, nesse momento me ocorre que ela não vai desaparecer do nada, tudo indica que deveria haver uma transformação a ponto de que talvez isso não fosse mais tão necessário ou necessário em pequena escala. Eu só vejo isso na medida em que os profissionais da Educação pudessem estar realmente aprendendo a lidar com a criança especial, especial de qualquer jeito, isso tendo inclusão nos seus currículos regulares, tendo capacitação, especializações, treinamentos efetivos, porque eu acredito que aí o número de crianças incluídas vai aumentar proporcionalmente, porque quanto mais tiver oportunidade na comunidade isso vai aumentando. Eu continuo vendo isso, consegue-se a inclusão num quadro mais leve. As crianças menos comprometidas que precisam menos de auxílio, então por isso que eu não consigo imaginar que vai desaparecer. Havendo essas escolas especializadas dentro de centros de tratamento eu acho que elas ainda continuam por anos, não sei quantos, mas muitos. Vai haver uma necessidade que dessas demandas serem atendidas na rede e a rede não está preparada, não sei se eu estou pouco

informada, existe ainda um chão a se percorrer que é esse de formar e poder ter espaço para os casos mais graves ou mais acometidos e isso não me parece que tem acontecido. A notícia que a gente tem é que não.

Roberta

É engraçado, mas você como médica fala sobre essa mudança, todo o trabalho que eu estou fazendo é justamente assim, pensar em qual é essa mudança, que características têm que ter essa mudança para que os Centros de Reabilitação nas diferentes deficiências possam repensar a sua atuação educacional, não é só atuação médica, mas educacional e que ações que a gente enquanto espaço de reabilitação na deficiência física especificamente pode contribuir com esse processo que é longo ainda.

Médica

Então eu acho que me repetiria, quer dizer, eu gosto do modelo que a gente tem, porque eu acho que a gente procura cobrir todas as necessidades e a gente tenta abranger o máximo das coisas. Então, consigo-me ver sendo um núcleo formador, o que eu imagino é aumentar as possibilidades dessas parcerias de a gente se disponibilizar para treinar mesmo até um ponto tenha tanta gente treinada que a gente não precise mais ser esse núcleo, mas isso demora.

Roberta

Como é que o Lar Escola em parceria com a UNIFESP, está pensando em que ações há aqui para que a gente possa contribuir com esse processo?

Médica

Em parceria com a Unifesp, criando cursos. A Unifesp enquanto Universidade da saúde eu tenho que pensar a Educação inserida na saúde, por exemplo, a idéia de um curso de Especialização para profissionais da Educação pautados nas deficiências físicas, por exemplo. Se consigo imaginar uma parceria é essa, então, viabilizar a formação de cursos para reciclagem, capacitação, especialização, daí a gente vai vendo conforme a demanda.

Roberta

Em termos do Projeto Santo André, você acha que é possível desdobrar para outras Políticas Públicas?

Médica

Eu acho que sim. Acho que o que a gente talvez tenha que refletir é o tamanho do passo que a gente dá, porque como eu comentei, como naquela ocasião eram muitas as ações, a gente se comprometeu em atender médicos, terapêutico, indicação de equipamentos, quer dizer você precisa de uma equipe muito afinada e com uma disponibilidade para essa ação e a gente não tem toda ela, a gente precisa se acertar. Acho que acertar estrategicamente eu vejo como possível sim. Insisto que a gente não errou na mão, tivemos um retorno de algumas coisas. Se perguntar como hoje está aquelas ações eu não sei. Como é que está hoje depois de dois, três anos, o que deu daquelas crianças e daqueles professores treinados. De fato a gente não tem esse seguimento, mas eu vejo com bons olhos.

Entrevista 2

Roberta

...Porque de certa forma, aqui existem só pessoas com deficiência física. É um espaço segregador. Porém, o que a gente vê por aí é que as pessoas negam esses espaços e eu acredito que esses espaços são transitórios para essas pessoas ou permanentes para outras, dependendo da condição que cada um tem. E tem um espaço específico no meu trabalho que é da articulação entre a saúde e a educação e a composição dos profissionais que foram envolvidos no Projeto Santo André que foi você como fonoaudióloga, a Rose como terapeuta ocupacional, a Cristiane e a outra médica como fisiatra, a Carol, teve o Marcelo como psicólogo e depois a Cristina, a Jose como psicopedagoga e a Raquel no final. A Paula como fisioterapeuta e acho que só.

Eu queria saber de você o que você acha da inclusão como profissional. Vamos partir daí.

Fonoaudióloga

Eu acho que em alguns casos eu consigo ver realmente o aluno ou paciente incluído numa escola regular, em outros não. Em alguns casos eu acho que a criança, o paciente não consegue ser incluído. Na verdade ele está ali, mas está presente corporalmente só e às vezes eu acho que nem pelo lado social, dependendo da gravidade do caso, do comprometimento do caso desse aluno.

Quando participei do Projeto Santo André uma coisa que eu senti é o quanto é distante a área da saúde da área educacional, então de repente esse aluno vai para a escola regular e chega lá e a gente não tem troca nenhuma com essa escola.

Roberta

Essa distância que você fala, o que você quer dizer?

Fonoaudióloga

Eu quero dizer que o aluno chega...Então, vamos supor uma criança que usa uma prancha de comunicação, eu não sei se esse pai vai levar essa prancha, se esse professor já ouviu falar alguma vez que existe comunicação alternativa, como que se usa essa prancha, de que maneira aquele aluno especificamente usa aquela prancha, como é que se dá a comunicação daquele aluno. Eu acho que mesmo em termos alimentação é bem preocupante porque às vezes a criança chega e na escola tem aquela alimentação e eu não sei o quanto esse pai vai estar falando das dificuldades do seu filho, o quanto essa criança pode ter o risco de ter alguma complicação por causa disso, por causa da alimentação. Então eu acho que isso tudo me fez refletir e hoje quando eu tenho um aluno, um paciente meu que não necessariamente do setor escolar do Lar Escola e que vai para uma escola eu sempre converso muito com a mãe em relação a comunicação se o paciente usa a prancha, ou a maneira como ele se comunica. Eu peço para a mãe estar falando com a professora, com a escola, sempre me coloco a disposição se precisar pode ligar para mim o horário que eu estou, falo em relação a alimentação, muitas vezes até explico para a mãe de dar “tais, tais, tais” alimentos, mas acho que na escola você tem que passar essas orientações, porque ele tem essas dificuldades. Então é uma preocupação que antes acho que ficava mais distante de mim e agora por ter participado e por ter vivenciado determinadas situações eu percebo que isso é muito importante, mas eu acho que isso ainda é muito distante. Eu acho que a gente tenta se aproximar, mas eu acho que ainda fica longe.

Roberta

Qual que era a sua expectativa quando você foi convidada para participar do Projeto de Santo André? A expectativa como profissional, o porquê você aceitou trabalhar nesse projeto, qual que foi a sua expectativa como fonoaudióloga?

Fonoaudióloga

Como eu já trabalhava aqui no setor escolar há um bom tempo, eu sentia realmente que havia esse distanciamento e eu queria saber como que na prática isso ocorria, porque muitos alunos nossos acabavam sendo encaminhados para outras escolas e a coisa se perdia, eu falava – o que acontece com esse aluno quando sai daqui? Tudo que a gente trabalhou, tudo que a gente orientou, então era uma maneira de eu estar mais próxima e também uma certa curiosidade de saber o quanto o outro lado (os professores da escola) sabem do nosso trabalho, tem conhecimento de determinadas patologias, de determinados tipos de tratamento, enfim, de como a gente aborda os pacientes e o que a gente faz num Centro de Reabilitação.

Isso começou um pouco quando a gente começou a dar aquelas aulas, a gente começou a sentir o quanto alguns tinham ouvido falar em algumas coisas e outros não tinham ouvido falar em determinadas coisas.

Enquanto esse professor tinha conhecimento da área de saúde, o que a área de saúde poderia estar contribuindo para esse indivíduo ter um melhor desempenho escolar. Com o Projeto Santo André eu pude conhecer um pouco esse lado, esse outro lado e sentir um pouco realmente que esse aluno chega para o professor e não sabe quase nada sobre o histórico dessa criança, desse indivíduo.

Roberta

O que você aprendeu nesse projeto?

Fonoaudióloga

O que eu aprendi acho que é justamente isso, que na verdade a gente deveria trabalhar mais em conjunto, acho que isso é o principal. Deveria haver uma troca dos dois lados na verdade, tanto da área da saúde com a educacional, quanto ao contrário, porque às vezes a gente tem necessidade de saber um pouco. Esse aluno de repente vai todo dia para escola e na terapia ele vem uma vez por semana. A professora está muito mais tempo com ele então talvez ela consiga perceber coisas que a gente não consegue perceber (em meia hora, uma vez por semana) e eu acho que essa troca é fundamental, mas eu ainda acho que isso é uma coisa meio tópica, um pouco distante da nossa realidade. Eu sinto que são feitos movimentos com relação, estão sendo feitos, mas é uma coisa a longo prazo, não é uma coisa que vai acontecer rápida, que é um processo que a gente está vivendo. E é até um processo enquanto profissional de que antes a gente nem imaginava que isso poderia acontecer, realmente era uma coisa assim: o deficiente vai para uma escola especial e não frequentar uma escola regular. A gente tem que quebrar alguns paradigmas nossos que já temos internalizados e hoje eu acredito sim que muitos tenham condições, que vão se dar bem e realmente vão ter um bom desempenho numa escola regular, agora em outros casos eu acredito que não, que realmente precisa de outro espaço. Eu digo no ponto de vista de que se de repente pensar no lado social eu acho que sim, agora se for pensar no lado pedagógico acho que alguns precisam de uma escola especial.

Roberta

Quando você fala de quebrar esses paradigmas, eu queria entender um pouco mais sobre o que você está falando desses paradigmas. Isso vem de onde?

Fonoaudióloga

O que a gente tem desde a nossa formação. Eu trabalho aqui no setor e como eu estou mais próxima dessa questão escolar, às vezes eu chego aqui no setor e falo algumas coisas e ainda são difíceis para os outros profissionais estarem entendendo e conseguirem ver da maneira como eu vejo,

porque eu estava lá dentro, eu vi coisas e os profissionais às vezes não conseguem ver. Por isso que eu acho que existe essa distância, ainda vejo que ela é real na verdade. Acho que esse é um trabalho em longo prazo, porque vai começando a formar pessoas, então de repente eu sou uma profissional que consegui ver determinadas coisas, então eu vou estar tentando espalhar essas coisas. A gente várias vezes aqui no setor teve discussões em cima disso, então eu acho que esse movimento que está acontecendo, mas é um movimento pequenininho, porque são poucos profissionais que estão trabalhando nesse meio, digamos assim.

Roberta

Você como fonoaudióloga, como você pode falar sobre a construção da fonoaudiologia na Educação?

Fonoaudióloga

Pensando na Educação desse público?

Roberta

Desse público de pessoas com deficiência.

Fonoaudióloga

Eu acho que o fundamental é o trabalho em conjunto, é pensar em como esse aluno se comunica, de que maneira ele utiliza uma comunicação alternativa se for o caso, como esse professor vai poder estar usando isso em sala de aula, a contribuição no sentido de que esse recurso pode ser usado pelo professor de uma outra maneira, que o professor pode ter acesso a esse tipo de comunicação, como ele vai utilizar isso, então acho que ele é o papel do fonoaudiólogo na escola, tentar dar o suporte para aquele professor no sentido tanto individual daquele aluno, quanto no trabalho em conjunto, como inserir esse e os demais alunos ditos “normais” poderem também estar participando. Isso sim eu acho que é realmente uma inclusão e não aquele indivíduo ali sentado no canto, separado de todo mundo com a pranchinha dele e ninguém utilizando. Eu acho que esse é o nosso papel, de estar realmente disseminando isso, de que aquele indivíduo vai usar a prancha dele numa esfera maior não só na escola. Ele vai até o mercado utilizando isso, vai numa farmácia... Enfim, porque aquilo é a maneira dele se comunicar em qualquer lugar que ele esteja, mas a escola é o primeiro lugar de abertura, fora do centro de reabilitação, fora da sala de terapia. É um processo difícil e muitas vezes vemos um paciente utilizando aquela prancha dentro das quatro paredes da fono. Fechou a prancha, saiu do corredor e nem dentro no Centro de Reabilitação muitas vezes é utilizado, em outros setores. Então isso eu acho que é uma barreira que a gente está tentando conquistar, na verdade.

Roberta

Quais as contribuições de vocês (setor de fonoaudiologia) para o processo de inclusão? Você está falando especificamente de um projeto que você trabalhou como fonoaudióloga.

Fonoaudióloga

O que a gente tenta fazer, pelo menos o que eu vejo, o movimento que eu vejo é estar tentando quando esse paciente vai para uma escola é ou mandar relatório desse aluno, ou orientar a família no sentido das coisas que são passadas aqui que são importantes para essa mãe estar passando para o professor, mas assim, já houve casos de a gente estar entrando em contato por telefone com esse profissional da educação, mas são poucos na verdade. A via maior ou é o relatório por escrito ou via pais, por conta da gente não ter um espaço de estar indo na escola desse aluno. Eu já trabalhei em outros lugares particulares que a gente fazia muito isso, visita escolar. De repente a equipe ia para

estar discutindo sobre aquele aluno que era paciente e isso é um trabalho muito importante na verdade, esse contato, mas aquilo não existe ainda.

Roberta

Agora que seu trabalho está acontecendo na escola, de dar maiores elementos para as famílias de alunos que estão sendo incluídos, que estão saindo da escola especial do Lar Escola e indo para a escola regular, qual que é a sua opinião em relação à equipe? Você acha que esse processo tem sido mais tranquilo por conta da grande maioria da equipe já ter vivenciado um projeto como o de Santo André, com aquelas características ou você está sentindo algumas dificuldades para fazer essa composição de pensar em indicadores para essas famílias mais reais onde a gente possa de fato dar essa contribuição para esse professor que vai receber esse aluno com deficiência, uma aluno que estudou grande maioria do seu tempo escolar numa escola especial. Você acha que esse trabalho tem acontecido de maneira tranquila ou não?

Fonoaudióloga

Sem dúvida nenhuma eu coloco que Santo André é uma grande contribuição para mim, por isso que eu já falei, porque eu já conheci um pouquinho talvez do outro lado, então quando eu penso em fazer um relatório, penso em mandar alguma orientação enfim, eu acho que a maneira de como colocar os pontos principais, as coisas que são relevantes, eu tenho muito base Santo André que me ajuda muito na verdade. Eu acho que dificuldades sempre vão haver, porque cada caso é um caso, cada aluno é um aluno e o respaldo que o Santo André dá nesse sentido é muito grande, porque eu acho que antes a coisa ficava mais distante ainda. Em relação à linguagem que você vai estar colocando nesse relatório, o que você vai estar abordando, o que realmente é importante para aquele professor saber sobre aquele aluno, para ele estar utilizando em sala de aula. Às vezes você pode fazer um relatório que não é importante, então eu acho que acaba ocorrendo de maneira mais fácil. Que tem individualidades, particularidades sempre vai haver, mas acho que sem dúvida nenhuma eu ter participado daquele projeto e ter vivenciado determinadas situações me deixa mais tranquila.

Roberta

E você acha que com essa vivência que você acaba de falar, como é que você entende o papel de equipe nesse processo? Porque até então você está falando do seu papel como fonoaudióloga, mas a gente de alguma maneira trabalhou numa equipe de profissionais multidisciplinar. Como é que você entendeu essa equipe?

Fonoaudióloga

Mais uma vez eu acho que é fundamental essa troca entre equipe, mesmo porque pensando na área de alimentação, eu vou estar orientando alguma coisa, mas eu preciso trabalhar junto com a T.O. (terapeuta ocupacional), a gente vai ter que orientar algumas coisas juntas. Então pensando na elaboração de um relatório, de uma orientação, a gente vai pensar no aluno como todo, então eu acho essa troca fundamental da equipe. Até em relação a comunicação pensando se esse paciente tem uma dificuldade de apontar ou uma dificuldade visual, eu acho que tudo na verdade tem que pensar nele como um todo e isso a equipe toda está contribuindo. Lógico que cada um na sua área, mas havendo uma troca entre as áreas, não dá para ser uma coisa isolada.

Anexo 7- Instrumento de avaliação aplicado após a conclusão das formações.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)