

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE:

focalizando professores e funcionários

Autor:

Saulo Sebastião de Sousa

Orientadora:

Professora Dr.^a Eliane Gerk Pinto Carneiro



Rio de Janeiro, 09 de março de 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Saulo Sebastião de Souza

**INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NA
UNIVERSIDADE:
focalizando professores e funcionários**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Orientadora: Professora Dr.^a Eliane Gerk Pinto Carneiro

Rio de Janeiro

2009

Saulo Sebastião de Souza

**INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE:
focalizando professores e funcionários**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação pelo Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Prof.^a Dra. Eliane Gerk Pinto Carneiro
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dra. Cristina Maria Carvalho Delou
Universidade Federal Fluminense.

Prof.^a Dra. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2009

MÁXIMAS OU PENSAMENTOS PERTINENTES AO TRABALHO

As “verdades verdadeiras” se encontram no *simplex* e não na opulência do *compósito* (Platão). Estas verdades “não se *conhecem*”, “mas *sabidas* e sentidas”: como um eco ou “brisa suave” do ser (*ousía*). Só podem ser “apercebidas”, e com o coração. É quando o “ente se revela em sua totalidade” (Heideggerd). Nelas reside o grande arcano da *essentia* e da *existentia*, da *forma* e da *substantia*. Do conhecimento (*epistéme*) e da sabedoria (*sophos*). São o *Sumo Bem* (*specullu* da *Ideia do Belo*). Pelo Amor se revelam, fazendo morada no homem e na mulher.

DEDICATÓRIA

Ao G.'. A.'. U.'. , aos Mestres Yeshua, Sidarta e Saint German, à minha mãe Laura e ao meu pai Moacyr (*in memorian*), ao meu filho Leopoldo, a Heloísa (*in memorian*), aos meus amigos Said e Márcia, ao mestre e amigo “P. Antônio de Ar.”, à minha irmã Rosângela e ao meu tio avô-paterno, cujas palavras de incentivo e confiança, estímulo, apreço e força, gravando-se como fogo na rocha em cérebro vivo, como bálsamo melífico ao coração; palavras de uma pessoa simples, mas de uma inteligência admirável, sabedoria e bondade, espírito arrebatado para os cimos imortais do Grande Oriente, mas cuja lembrança não desapareceu em minha vida: Leônidas José de Souza (o “Tio Nido”).

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Dra. Eliane Gerk por sua competente, paciente e amiga condução, atenção, dedicação, amizade, disponibilidade e o estímulo que me fizeram seguir adiante e chegar ao fim desta pesquisa, completando este importante trabalho num momento delicado e ímpar de minha vida.

Ao Professor Me Cosme e a Professora Ma Santuza Abras, idealizador e executora do Minter, a atual direção que o manteve, à Professora Dra. Regina Campos, bem como à Professora Dra. e Eneida reparadoras dos alunos à preparação do “Plano de Trabalho” e orientação dos candidatos ao exame de Seleção de URJE FAE/CBH/UEMG, bem como a Professora Dra. Leila Regina D’Oliveira de Paula Nunes, do ProPEd-UERJ, que leu, corrigiu, sugeriu mudanças e aprovou meu projeto de dissertação. E todos os colegas e amigos, pela prestimosa e indispensável ajuda, dos últimos tempos, que sempre me estimularam a continuar enfrentar o exame de seleção do MINTER e pela firme e permanente ajuda em meu trabalho, sem me deixar desistir ou esmorecer.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela honra de poder cursar este mestrado em educação, numa universidade da mais alta envergadura, competência, respeitabilidade, proporcionando-me obter o grau de mestre, há muito desejado. Sob seu teto pude absorver muitas luzes, de saber, de estímulo, de esperança, abrindo novamente a alma para sonhar, o coração para amar e o cérebro para pensar, num momento quando tudo parecia cinzento, nebuloso em minha existência, o Sol brilhou novamente.

A FAPEMIG, pelo apoio financeiro que me deu condições para realizar esta dissertação, aos professores do ProPEd, caso da Profa. Dra. Edil Vasconcellos, sempre disponível e aberta a nos ajudar, em tudo que necessitamos, e Professor Paulo Sgarbi pela confiança, apoio e ajuda constantes, e aos meus colegas.

RESUMO

A inclusão escolar é um expressivo mecanismo de interação e integração cultural, social e política que vem resgatando a dignidade e os direitos de um segmento minoritário da sociedade que, há muito, vivia recluso, de certa forma marginalizado e excluído, fora dos direitos ditos democráticos. Com a parte teórica, inicialmente posta, quer-se mostrar que a inclusão educacional, histórica, cultural, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e pedagógica é um *processo*. Portanto, dialeticamente complexo interligado à história do Ocidente e não um fato isolado, mas a um *continuum*. Logo, resultado de movimentos de ir e vir: “tese, antítese e síntese” (dialética de Hegel), dispostos ao longo do processar civilizatório da humanidade, sendo a educação um dos muitos segmentos deste processo.

A temática desta pesquisa de mestrado é a *inclusão educacional* (a inclusão de alunos com deficiência visual no curso superior). O local de Pesquisa é a *Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG*, oficialmente iniciada em 2004, por Lei Governamental. Desta data em diante torna obrigatória a inclusão escolar, com vagas específicas para deficientes físicos, auditivos e visuais, bem como reserva de vagas para indígenas e afrodescendentes nas duas Universidades do Estado de Minas Gerais, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). O objeto de pesquisa abordou as atitudes dos professores em relação à Inclusão de Alunos com Necessidades Visuais no Curso Superior (FaE/CBH/UEMG).

A primeira fase do trabalho foi de estudo temático-bibliográfico geral e particular, no qual concentraram, também, esforços de compreensão e análise gnosiológica, epistemológica e metodológica sobre a História da Educação voltada às classes populares, perquirindo suas causas, objetivos e fins. A importância deste estudo foi destacar que a criação e abertura da escola (pública preferencialmente) às classes populares possibilitaram o surgimento da educação especial – voltada às pessoas surdas-mudas, cegas e aos deficientes mentais, pessoas que viviam excluídas e marginalizadas. Estas medidas possibilitaram a expansão do pensamento educacional (Filosofia da Educação) de maneira ampliada, diferenciada e democratizada. Com isto, alguns privilégios ancestrais de determinados grupos, detentores da exclusividade do saber educacional, por exemplo, são rompidos.

Esta pesquisa demonstrou que “professores e funcionários são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência visual”. Por outro lado, apareceu a insatisfação dos docentes, ao contrário dos funcionários, cujas críticas, quantitativa e qualitativamente, não tiveram a contundência dos professores, razão do pouco aproveitamento que os seus relatos propiciaram, principalmente na pesquisa da escala de atitudes. Desta crítica docente, podemos concluir que a inclusão de alunos com deficiência visual incontestavelmente efetivou-se somente no que tange ao cumprimento dos dispositivos legais. Institucionalmente, muito pouco se fez e há muito ainda a fazer. Verifica-se isto: (1) nas atitudes de insegurança que, em alguns professores, ainda acontece, por não dominarem, por exemplo, técnicas, conhecimentos e demais formas de trabalho, manejo, entendimento inclusivo. (2) Ausência de apoio: estrutural, física e psicológica. (3) Ausência de preparo acadêmico, teórico e prático, que auxilia a ação neste tipo específico de alunos, na figura de cursos, projetos de pesquisa, extensão, treinamento, etc. (4) Resistência à implementação de mudanças reais, profundas e significativas, e não apenas aquelas de natureza conjectural, superficial. Há professores que não sentiram nenhuma mudança realmente importante. (5) Vários professores, alguns alunos e raros funcionários criticaram as condições trabalho. (6) A coordenação foi lembrada criticamente em alguns questionários, ou em críticas abertas na sala de professores e outros locais. (7) A principal reclamação, no entanto, é a ausência de medidas efetivas a favor desses alunos. Finalizando, as dificuldades ainda são comuns, sem falar no (8) senso comum, como já foi bastante repetido, agindo no lugar da ciência.

ABSTRACT

The school enrollment is a significant mechanism of interaction and cultural integration, social policy and that is rescuing the dignity and rights of a minority segment of society that has long lived reclusive, somewhat marginalized and excluded, outside the so-called democratic rights . In the theoretical part, which was initially placed, either to show that the inclusion of educational, historical, cultural, philosophical, sociological, anthropological, psychological and educational is a process. Therefore, dialectically linked to the complex history of the West and not an isolated event, but a continuum. Therefore, the result of movements come and go, "thesis, antithesis and synthesis" (Hegel's dialectic), arranged along the process of civilization of mankind, with education being one of the many segments of this process.

The theme of this research project is the inclusion of education (the inclusion of students with visual impairment in higher education). The site is the Research School of Education, Pedagogy course, Campus de Belo Horizonte, State University of Minas Gerais - SAF / CBH / UEMG officially started in 2004, the Government Bill. From this date on it obligatory to include education, with specific vacancies for disabled, hearing or vision, as well as reserve places for indigenous and African descent in the two University of Minas Gerais, the State University of Minas Gerais (UEMG) and Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). The object of research addressed the attitudes of teachers towards the Inclusion of Students with Disabilities in Visual Studied (SAF / CBH / UEMG).

He first phase of work was to study literature-themed general and particular, which focused also strive to understand and analyze epistemological, methodological and epistemological on the History of Education directed the popular classes, perquirindo its causes, aims and purposes. The importance of this study was to highlight the creation and opening of school (public preferred) to the working class enabled the development of special education - geared to deaf-mute, blind and mentally disabled persons, people who lived excluded and marginalized. These measures enabled the expansion of educational thinking (Philosophy of Education) in amplified, differentiated and democratized. With this, some ancient privileges of certain groups, owners of the exclusive educational knowledge, for example, are broken.

This research showed that "teachers and staff are welcome the inclusion of students with visual impairments." On the other hand, appeared to dissatisfaction of the teachers, unlike the civil servants, whose criticisms, quantitatively and qualitatively, they had the potency of teachers and therefore of little advantage that brought about their accounts, mainly in search of attitude scale. This critical faculty, we can conclude that the inclusion of students with visual impairments undoubtedly was accomplished only with respect to compliance with the legal provisions. Institutionally, little has been done and there is much to be done. It is this: (1) the attitudes of insecurity in some teachers still happens, not to dominate, for example, techniques, knowledge and other forms of labor, management, inclusive understanding. (2) Lack of support: structural, physical and psychological. (3) Lack of academic preparation, theoretical and practical, which helps the action in this particular type of students, the figure of courses, research projects, extension, training, etc.. (4) Resistance to implementing real change, deep and meaningful, not just those of a conjectural, superficial. There are teachers who felt no change really important. (5) Several teachers, some students and officials rarely criticized the working conditions. (6) The coordination was mentioned critically in some questionnaires, or frank in the staff room and other locations. (7) The main complaint, however, is the absence of effective measures for these students. Finally, the difficulties are still common, not to mention (8) common sense, as has been widely repeated, acting in the place of science.

68

SUMÁRIO

Apresentação	13
1. Introdução	14
1. 1. Diferenças de tratamento às pessoas deficientes alguns momentos da História	26
1.2. Objetivos, propósitos e hipóteses do trabalho dissertativo	50

2. Primeira parte: fundamentação teórica	69
2.1. Histórico sobre a inclusão escolar	69
2.2. Deficiência visual	95
2.2.1. O que é deficiência visual	98
2.2.2. Resumo da história da educação de cegos no mundo e no Brasil.....	99
2.2.3. Cegueira e baixa visão	100
2.2.4. Leis importantes às pessoas com deficiência visual	102
2.3. Atitudes de professores e funcionários em relação à inclusão de alunos com necessidades visuais no curso superior	102
3. Metodologia	110
3.1. Participantes	113
3.1.1. Os alunos com deficiência visual	114
3.1.2. Os professores	116
3.1.3. Os funcionários	121
3.2. Instrumentos	132
3.2.1. Técnica do Incidente Crítico:	130
3.2.2. Escala de atitudes referentes à inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior	135
3.3. Procedimento	144

4. Discussão dos resultados	145
4.1. Resultados dos professores na técnica do incidente crítico ,.....	154
4.2. Resultados dos funcionários na técnica do incidente crítico	164
4.3. Resultados referentes às escalas de atitudes.....	165
5. Considerações finais	167

APRESENTAÇÃO

Trabalhando, há mais de vinte anos, na educação, e dez anos exclusivamente no ensino superior, interessei-me pela inclusão educacional há cerca de quatro anos por interesses político-sociais, éticos, pedagógicos, institucionais, pessoais e, como não poderia ser diferente, por razões laborais e de interesse profissional, epistemológicos, etc. Os interesses institucionais se justificam, porque, nos últimos quatro anos, estou trabalhando com uma “comissão de alunos com deficiência visual”. Trata-se de um movimento criado por iniciativa dos próprios alunos com a finalidade de ampliar e efetivar o processo de inclusão escolar de que fazem parte, bem como abrir meios ou possibilidades de “luta por direitos”, não somente de alunos, mas de pessoas com deficiência visual na instituição pesquisada. Este grupo organizado conseguiu bons ganhos, embora o trabalho à busca de melhores condições para estes alunos ainda esteja longe de se atingir o almejado. Eu fui um dos professores a apoiar e incentivar estes alunos em sua árdua tarefa. Tive também a tarefa de ser o porta-voz dos mesmos na FaE/CBHUEMG, principalmente junto à diretoria. Os interesses pedagógicos ampliaram-se, principalmente, por conta de trabalhar com alunos com deficiência visual, o que me fez entrar no estudo temático e pesquisar a questão. As razões “pessoais” advêm de eu ser também um deficiente visual, em grau reduzido (“*astigmatismo irregular* binocular”, agravado por não me adaptar ao uso de lentes de contato). Tenho aproximadamente de 55 a 70% de minha visão preservada, em embora sem a devida qualidade. Este tipo de problema ocular oscila, ora aumentando os graus ou diminuindo. Esta problemática é a consequência de uma antiga doença que atinge a córnea, a *ceratocone*¹, levando-me a três transplantes de córnea, “*ceratoplastia penetrante*”. A primeira realizada em 1984; a segunda em 1996 e a última, mais recentemente, 2003, nos dois olhos.

A demora de se realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado – tem várias explicações, tendo relação direta com as dificuldades e limitações do campo visual (principalmente *visão central*), objetiva e psicologicamente falando. Mas há, também, questões problemáticas de ordem subjetivas. Como consequência delas fiquei muitos anos sem voltar a cursar um mestrado². Se eu tivesse perdido a capacidade de sonhar, não estaria, na altura de minha vida, cursando um mestrado, ao invés de estar de, pelo menos, um

¹ Ano pós ano, esta doença vem acometendo em grau e número acelerado populações humanas, notadamente de grandes centros urbanos.

² Em 1978 iniciei, na UFMG, um curso de mestrado em Filosofia Contemporânea, concluindo os créditos, mas não defendi a dissertação.

doutorado. Perdi a capacidade de sonhar, de acreditar no poder mágico das palavras educação, não para os outros, mas para mim mesmo. Assim, estacionei-me no tempo, quase sorumbático, com o cérebro separado ou sem querer integrar-se ao coração e este ao restante do corpo. Depois de muitos anos, uma nova oportunidade de fazer o mestrado, via UERJ, pelo Minter surgiu. Deste modo, tomei-me novamente de coragem, reativei minhas forças racionais e emocionais, renovei o prazo de validade da esperança, que parecia vencido, e o entusiasmo... Voltei a sonhar e estou eu cá de novo, “na eira e na beira da educação”. Esperançoso, renovado e avançando em nova jornada-tarefa de ser-professor, educador, filósofo, pai, colega... E este novo *quefazer* pedagógico, gnosiológico, ético, moral, estético, antropológico e humano, conforme falava o Prof. Dr. Paulo Freire, mudou toda minha vida. Revivi, renasci. Por isto acredito nas palavras de Rubem Alves quando diz que “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (ALVES, apud NETO, s.d., p. 63). Saí da exclusão e adotei, também, para a minha vida e profissão, a inclusão. Acontecendo a oportunidade de cursar o mestrado de educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, através de um convênio entre a minha unidade de trabalho, a FaE-UEMG, resolvi trabalhar o processo de inclusão. Este trabalho acontece nesta minha instituição de trabalho, legalmente falando, desde 2004. Intento compreender e apresentar alguma ajuda neste importante momento porque passa a universidade, pesquisando, principalmente, o processo do ponto de vista do professor, as atitudes que os mesmos têm em relação à inclusão escolar acontecida nesta instituição superior de ensino. Da mesma forma acontecida com Nogueira (2002).

No caminho percorrido para a consecução destes objetivos foi necessário, antes, rever os conceitos fundamentais de um processo de pesquisa em Educação, particularmente voltada para a Educação Especial onde, a própria especificidade dos sujeitos envolvidos, determina características diferenciadas na utilização da metodologia eleita para o trabalho (NOGUEIRA, 2002, p. 37).

1. INTRODUÇÃO

Antes de pensarmos em qualquer forma, modo, tipo, método, espécie, número, grau, circunstância, etc. de educação, temos de pensar na própria Educação. Este pensamento é fruto de uma autêntica atitude filosófica (dentro dos alcances, meios e fins da Filosofia da Educação, mais precisamente) por excelência e uma tarefa científica da mais alta necessidade

e envergadura. O fato de sermos professores pressupõe sermos antes de tudo educadores. Seres epistemológicos, sujeitos de razão, mas, sobretudo, seres *de cor*, do coração. O que é Educação? É a pergunta que sempre vem à tona, quando iniciamos nossa formação, antes dela e a vida toda. É um processo contínuo, permanente, inerentemente humano. É como uma torre erguida em direção ao céu. Nunca é alta suficiente para tocar as estrelas. Nunca é baixo o bastante para que uma formiga não se sinta tentada ou desafiada para escalá-la.

Educação. Do latim 'educere', que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais [...] (ENCICLOPÉDIA M. CIVISMO, in BRANDÃO, 2004, p. 63).

Hoje, temos muitos conceitos para descrevê-la, e isto é bom, apesar de que o conceito de educação seja vasto e se associa ou se interliga a outros tantos modos de ser e de viver³ (educação da criança e do adulto, por exemplo). Da mesma forma que um veneno, como o *curare* e a *beladona*, por exemplo, pode matar ou curar. Remédio cura e adocece; pode ser alívio ou sofrimento, vida e morte. O segredo de tudo na existência é aprender a “sabedoria de dosar certo as coisas”. O modo correto de usar, nesse e em muitos outros casos, faz toda a diferença, entre matar e salvar, por exemplo. Para tanto, é necessário que se conheça e se aplique a dosagem certa, nem muito, nem pouco, mas certa. Muito *curare* mata, ou deixa a pessoa, por exemplo, com o braço catatônico ou com a perna flácida, parada ao invés de correr. Muita *beladona* traz delírio, convulsões, morte, enquanto pouca é estática, equilibrando os humores estomacais. Em doses *infinitesimais*, transforma-se em poderoso *phármakon* muito apreciado na homeopatia. Assim também deve ser a vida do professor-educador, voltada sempre à procura do equilíbrio ou a “justa medida”, regra de ouro de Pitágoras e de outros antigos. Não deve agir com rigor e nem sem ele, mas descobrir a medida certa. Está aqui o segredo de nossa profissão, de resto de todas as outras. O professor é um operário, um arquiteto e um artista das palavras. Educador é aquele que descobriu como dosar e prescrever, a si mesmo e a outrem, aplica a filosofia com poesia, como o fez Platão, que, na juventude, foi poeta; na maturidade, filósofo; na idade madura e senil, educador. No Dicionário Aurélio (1960), educação é definida como atos sociais que preparam os homens

³ E “de ter”, porque “ninguém vive de brisa”, e o trabalho pedagógico educativo é uma profissão, onde o mais importante é o ser, mas não se pode esquecer, negligenciar ou desprezar o “ter”, principalmente porque vivemos num mundo capitalista.

(as gerações jovens) para o trabalho, a vida, convivência, o trato com o semelhante, aperfeiçoamento, etc.

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistemático, seletivo e orientador, pelo qual no ajustamos à vida, de acordo com as necessidades, ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas; polidez; cortesia (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1960, p. 432).

O coração, o cérebro, os ossos, o sangue, os músculos, os nervos, as glândulas, o fígado, os pulmões e os rins são órgãos independentes, mas só existem porque trabalham juntos, integrados, interligados, em torno de aparelhos e sistemas, todos *incluídos* no sistema vital. No corpo, há hierarquias, ou seja, órgãos, aparelhos e sistemas mais importantes que outros, com funções vitais e imprescindíveis ao corpo e a vida no sentido pleno e prazeroso. O cérebro, por exemplo, é o órgão mais nobre dos órgãos do corpo, mas não vive sem os outros, integrados, incluídos e inseparáveis. Quando um tecido ou órgão se danifica, separa, rompe, pára de repente, ou se sobrepõe a outro, a doença vem, colocando em risco a existência. São exemplos o infarto do miocárdio, o enfisema pulmonar. Outro exemplo é quando o pulmão se sobrepõe ao coração e à circulação, advindo, entre outros males, os transtornos da pressão, como a hipertensão e a hemorragia cerebral. Quer-se dizer, com isto, que devemos ver a educação como um sistema integrado e interligado, onde a parte é importante para o todo e vice-versa, uma não existindo sem a outra.

Educar não deve ser encarado como um sofrimento (paixão doentia, pelo menos, *pathos*, *passio*), nem como obrigação ou sacrifício. Embora possa conter tudo isto, não é apenas isto. Se o professor não entende assim, alguma coisa está errada, algum órgão de seu corpo ou de sua alma não anda bem. É um sinal de alerta, *sintoma*, para buscar solução, ajuda ou mesmo mudar de rumo, sentido ou até de profissão. Mas educar é apenas um exercício exclusivo do intelecto, da razão. Ser professor também é sonhar/amar.

A inclusão escolar é aqui abordada do ponto de vista educacional, filosófico e histórico, procurando seus principais pontos de importância pedagógica. Este trabalho enfatiza o processo de inclusão dos alunos deficientes visuais na escola pública superior, na FAE/CBH/UEMG. Trata-se aqui de estudar os aspectos referentes aos professores e funcionários no processo supracitado. Pretende-se descrever os principais problemas, objetivos ou subjetivos, assim como suas prováveis causas.

A inclusão educacional é assunto destacado nas discussões contemporâneas da atualidade, envolvendo diversos campos do saber humano, escolar ou não, congregando um grande número de profissionais da educação ou fora dela, reunindo principalmente professores, pedagogos e especialistas da educação. Este pensamento é extensivo também a políticos e sindicalistas, funcionários e gestores escolares, administradores públicos e privados, sindicatos, sociedades de classes, além de pais e outros segmentos da sociedade. Desperta, também, o interesse de cientistas, a exemplo dos educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos, além de instituições direta ou indiretamente ligadas ao processo da educação inclusiva, em nível fundamental, médio e superior. A inclusão é um fenômeno de natureza complexa, pertinente a várias realidades e instâncias da vida humana, material ou ideal, como por exemplo, sociocultural, antropológica, educacional, filosófica e política, entre outras. Sua efetivação se faz de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, no trato com pessoas especiais (*pessoas com deficiência*⁴), que apresentam algum tipo de patologia, transtorno ou dificuldade, “diferença” física ou psíquica. Direta ou indireta, imediata ou não, termina por refletir nas atitudes de ensino-aprendizagem, notadamente na educação escolar, decorrentes de patologia física, psíquica ou comportamental. São exemplos os casos de cegueira, surdez, deficiência mental, Síndrome de Down, paraplegias, autistas, pessoas acometidas de paralisias cerebrais, afásicos e disfásicos. A este esforço comum, além dos profissionais citados, envolvidos no processo da inclusão escolar, aliam-se também alguns profissionais da saúde: psiquiatras, neurologistas, otorrinolaringologistas, ortopedistas, psicólogos⁵.

A educação inclusiva, ou seja, a possibilidade de colocar em uma mesma sala de aula, frequentada por indivíduos ditos normais, pessoas especiais, ou seja, com algum tipo de deficiência: visual, auditiva, física ou mental, com o objetivo de receberem a educação escolar (recepção e absorção da norma culta, saber oficial, tradicional), em um curso ou escola regular, não é um procedimento regular, comum e sedimentado na vida humana, mas acontecimento recente. A escola ou educação inclusiva, apogeu demandante às décadas de 80 e 90 do século passado (GLAT, 2007), acolhe crianças, adolescentes, jovens e adultos, tanto em os níveis básicos, médio no superior, objeto desta pesquisa. Vale lembrar que não se trata

⁴ Segundo as novas orientações do Conselho Federal de Educação, deve-se utilizar o termo “deficiente” (físico, auditivo, visual, mental, etc.), invitando outros impróprios ou inadequados.

⁵ Profissionais da mais alta significação, posto ter a inclusão educacional nascida dentro da Psicologia, quando de sua associação com a educação-pedagogia, no final do século XIX, ao começo, meio e fim do século XX e início do XXI (COLL, 1995, GLAT, 2007, SASSAKI, 2006). A Psicologia moderna, científica, surge de vários campos do saber humanos: psicoterápicos, social, educacional (as pesquisas de inteligência, os laboratórios de pedagogia, etc.), principal ramo de criação desta importante ciência, quando se separa definitivamente da Filosofia.

de um movimento novo ou isolado, que “caiu do céu”, pronto e acabado. A educação inclusiva é uma conjunção de forças e esforços. Resultado de reivindicações, de lutas, etc. acontecidos em longo processo de evolução: da cultura, da civilização, da sociedade, da educação, do conhecimento (Filosofia e Ciência), etc. da humanidade. Todo este processo que hoje entendemos por educação inclusiva tem seu marco inicial na educação especial, ou seja, educação especializada às pessoas com algum tipo, grau ou variação de deficiência⁶.

O marco inicial, “abre-alas”, digamos assim, da educação inclusiva, foi, sem dúvida alguma, a criação da primeira escola para cegos, em Paris, França, em 1784, por Valentin Haüy, o *Institute Nationale Aveugles*, quando se inicia a educação para estes deficientes, estendendo-se, logo depois, às outras formas de deficiência. Entretanto, como veremos mais adiante, Valentin Haüy “não criou a *inclusão educacional*”, e sim a *escola especial*, inaugurando, assim, todo um ciclo educacional até chegarmos ao cume máximo de nosso tempo. Antes desta escola, era praticamente impossível pensar que as pessoas especiais, cegas, surdas, deficientes físicos e, principalmente, com alguma forma, branda que fosse, de deficiência mental, fossem capazes de aprender. Este paradigma milenar, filosófica, científica e pedagogicamente, começa a mudar a partir desta e de outras iniciativas educacional-escolares voltadas às pessoas com deficiências (MAZZOTTA, 2005). Antes disso, não se cogitava nenhuma forma ou ambiente escolar, de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiência, seja porque as julgassem incapazes ou porque simplesmente não se cogitava esta empreitada como um direito inerente a esses seres humanos. Mas não há o que se estranhar, pois, ao voltarmos à própria história da educação, constatamos que nos momentos iniciais da vida societária, nas *civilizações arcaicas*, “as impropriamente denominadas culturas primitivas” (BRANDÃO, 1987, p. 1), veremos que todos os bens, incluindo a educação, eram comuns, distribuídos democraticamente a todos. Com o nascimento dos grandes impérios orientais, a educação deixa de ser socializada, incorporando-se aos privilégios das elites, sendo a educação vetada às classes inferiores; a exceção ocorre no mundo grego, quando se cria a primeira forma de escola pública, destinada aos cidadãos livres, no século VI a.C. (BRANDÃO, 2004). As elites referiam-se à aristocracia, nobreza/clero, burguesia comercial, industrial, monopolista, financista. No Egito, Babilônia, Pérsia, a educação era privilégio das elites e monopólio dos templos religiosos (Amon-Rá, por exemplo, no Egito, foi famoso nesta modalidade, sendo palco de procura inclusive de estrangeiros, como os gregos). Na

⁶ Etapa inicial que abriu as portas para a educação de pessoas com necessidades especiais, da educação especial, integração, inclusão.

antiguidade grega, os escravos estavam fora de qualquer forma de educação que não fosse aquela voltada estritamente ao trabalho. A plebe romana, os servos na medievalidade e os trabalhadores urbanos ou rurais nos períodos iniciais do sistema capitalista ficaram de fora da escola e da educação formal. Este processo de exclusão e discriminação das camadas mais pobres em relação à educação acontece quando as sociedades *primitivas* se transformam em sociedades complexas, onde os bens passam a serem distribuídos desigualmente entre seus membros. Quando a ordem social se modifica, afirmando a ordem política, surgindo a “sociedade dividida em classes”, na denúncia do *materialismo histórico* de Marx/Engels, a educação deixa de ser fonte exclusiva do saber para ser também a principal fonte de legitimação dessa desigualdade (reprodução da cultura dominante). Segundo Carlos Brandão,

quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o *saber* comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade. [...] Este é o momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador (BRANDÃO, 2004, p. 27).

Voltando ao ponto inicial do parágrafo anterior, a partir do *Institute Nationale Aveugles*, surgido em período histórico de intensas transformações, marcado pela Independência da América, Revolução Francesa, revoluções burguesas, Revolução Russa, etc., a educação escolar torna-se uma das principais reivindicações sociais e políticas. Torna-se *front* avançado das lutas do proletariado contra a burguesia em ascensão gradativa (principalmente à burguesia industrial e monopolista), até que os trabalhadores finalmente alcançam o direito à educação escolar: de qualidade, pública, gratuita, democraticamente hegemônica (séculos XIX e XX). Por conseguinte, não há qualquer dificuldade de se entender, também, que a educação fora, até então, uma prática voltada às pessoas ditas “normais”. O direito dos deficientes de frequentarem a escola, ainda que especial, começa a se vislumbrar quando minorias sociais, econômicas e politicamente “inferiores” (o proletariado, em linguagem marxista) vão conquistando este direito, a partir do final do século XVIII, como já referido, até os dias de hoje. Jean Itard (1774-1838), já mostrara ser possível “a educabilidade de um ‘idiota’, o denominado ‘selvagem de Aveyron’” (MAZZOTTA, 2005, p. 20). Deste período em diante, o movimento se espalha por todos os países da Europa, América. Chega ao Brasil em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos *Meninos Cegos*, na cidade do Rio de Janeiro, por D. Pedro II, à chancela de José Álvares de Azevedo, “que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris” [...] (2005, p. 28). Em síntese, ao mesmo tempo em que cresce o

movimento de tornar a educação formal escolar uma concessão universal – para “nobres, eclesiásticos e seculares, ricos e pobres” – aumentam-se também as iniciativas para se educar os deficientes. Como se depreende, são muitos os caminhos percorridos até se chegar à inclusão escolar nos moldes que hoje conhecemos.

Pensamentos, conceitos e práticas pertinentes à inclusão escolar vão evoluindo ao longo do século XX, na medida em que novos paradigmas são construídos em relação à sociabilidade e capacidade cognitiva das pessoas com necessidades especiais (1995). Estas ideias foram gradativamente assimiladas por organismos internacionais, com foro privilegiado nos países de primeiro mundo, caso dos Estados Unidos da América, Espanha e Itália, países esses pioneiros à inclusão escolar (SASSAKI, 2006). Esta tendência inclusiva vai também acontecendo nos países em desenvolvimento, como, por exemplo, o Brasil. Trata-se de matéria amplamente discutida nos diversos setores da ONU, uma das prioridades mais importantes de sua ação educacional no mundo. Vale lembrar que a ONU tem patrocinado encontros importantes encontros e trabalhos sobre o assunto, saindo do âmbito fechado das discussões acadêmicas, ganhando escolas, sociedade, etc. A aceitação e materialização das ideias inclusivas educacionais contaram com uma importante ajuda da ONU, por exemplo o Congresso sobre Educação Inclusiva, conhecida como a “Declaração de Salamanca”, que mudou a história da inclusão no mundo. Neste documento encontra-se reafirmada a importância de se reconhecer como medida imprescindível o direito de todas as pessoas humanas à educação, independente de sexo, cor, nacionalidade, ideologia, credo religioso, etc. (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1997). Esta declaração ratificou, formalmente, não somente a condição e a necessidade, mas também o direito de as “as crianças especiais, de ambos os sexos, frequentarem a educação e que a elas deve ser dada oportunidade de obter um nível de conhecimento” (idem, p. 10). Antecederam ao Congresso de Salamanca outras discussões e deliberações sobre o assunto, preparando o caminho para esta grande conquista inteiramente favorável às pessoas com deficiência. É o que nos conta Sasaki (2006).

O ideal de igualdade oportunidades em todos os setores, incluindo a educação, oficialmente documentado pela ONU, em 1981, foi novamente consagrado em 1983 no *Programa Mundial de Ação às Pessoas com Deficiência* (SASSAKI, 2006, p. 135). [...] a educação [das pessoas com deficiência] deve ocorrer no sistema escolar comum [...] As pessoas medidas para tal efeito devem ser incorporadas no processo de planejamento geral e na estrutura administrativa de qualquer sociedade [§ 22] (idem, p. 135).

A inclusão escolar inaugura um novo paradigma científico de compreensão filosófica, pedagógica, sociológica, antropológica e psicológica de se pensar e agir com determinados segmentos ou grupos humanos. Mas não fica aí sua importância, porquanto revoluciona todo o processo educativo (processo de ensino-aprendizagem, relação professor/aluno, escola/aluno, participação da comunidade, estado, instituições públicas, privadas, comunidade, etc.). Cria, também, uma nova perspectiva de pensar e de atuar dentro do universo das pessoas com necessidades especiais, humanizando a relação, diminuindo, deste modo, o hiato existente entre os ditos *normais* e os especiais. Mas vai além, porque seu modelo rompe, por outro lado, com antigos valores, que iam da hostilidade e omissão quase absoluta (Antiguidade) “à piedade” e “caridade” (em alguns momentos do período medieval), entrando no campo do direito e da cidadania. Ao tirar essas pessoas do anonimato, “dando voz ao sujeito”, abre-se sobremaneira à compreensão e integração dessas pessoas na sociedade. Todavia, não se deve proceder tão somente no campo da operação racional e epistemológica, mas também (ou principalmente) *humanisticamente* e assim por diante. Descobre-se, diferente do pensamento anterior, que o convívio com os demais pode ser de extrema importância (STAINBACK & STAINBACK, 1999). A inclusão escolar, seguindo a ordem geral da *inclusão social*, pretende incluir a todos no sistema social, político, educacional, econômico, etc. sem deixar de lado os silvícolas, os negros e demais categorias e etnias humanas discriminadas desta ou daquela sociedade. Nunca foi propósito voltar-se exclusivamente a um determinado grupo, tipo ou especificidade humana, mas abrangente. A educação, portanto, deve seguir uma proposta universal, comprometida e de qualidade a todas as pessoas. Esta era a proposta inicial da educação burguesa revolucionária, antes, é claro, de a burguesia atingir a culminância hegemônica, lutando contra toda discriminação, deste ou aquele, esse ou essa. A ênfase, entretanto, recaía nos deficientes, por ser aquele grupo de pessoas mais necessitados de apoio. Estender, portanto, não a um, mas a todos os

alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos *nas escolas regulares*¹, as quais devem se adaptar às suas necessidades, pois se constituem como meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, e, como consequência, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, *Declaração de Salamanca*, in BLANCO; GLAT, 2007, p. 16).

No Brasil, já existem muitas leis, estaduais e federais, que falam, disciplinam, regulam, norteiam, esclarecem, promovem medidas, diretas ou complementares, para a educação especial e inclusiva, assegurando o direito à educação de qualidade, gratuita, democrática,

assim como os direitos das pessoas com necessidades especiais à educação e escolarização – em classes especiais ou salas inclusivas (SASSAKI, 2006, STAINBACK & STAINBACK, 1999). A Constituição Brasileira de 1988 trouxe avanços significativos para a causa, seguindo as diretrizes mundiais, criando direitos para essas pessoas, seguindo a tendência mundial e de estados vanguardeiros da federação, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, por exemplo. O artigo 208 da Lei 7853-24/09/1988 da Constituição do Brasil estabelece claramente o dever e a responsabilidade do Estado Brasileiro com a Educação Inclusiva e o Ensino Especial:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: / III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. / Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. / Título: Responsabilidade do Poder Público. / Artigo 2º. / Parágrafo Único - Para o fim estabelecido no caput deste Artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objeto desta Lei (BRASIL, 1998, ARTIGO, 208).

É dever do Estado e de toda instituição regular de ensino, público e privado, aplicar as normas estatuídas pela Carta Magna Brasileira, particularmente à educação e ao trabalho docente especial e inclusivo, em âmbito escolar, institucional, público e privado. Em sua continuidade a Lei vai, ao longo de seu *corpus*, estendendo e especificando melhor suas deliberações, aprofundando o assunto, ampliando e especificando cada vez mais, as deliberações, ações e demais competências a serem cumpridas por instituições e pessoas envolvidas com a educação. Determina e disciplina também sobre as condições para que este público especial de alunos tenha melhores condições de ensino-aprendizagem, falando da “merenda escolar”, “material didático”, matrícula obrigatória (“compulsória”), etc. No entanto, boa parte dessas determinações se estrutura sobre a “escola especial”, e não sobre a “escola regular”, que ainda avançava no país, vencendo as antigas dificuldades, preconceitos, desinformação, despreparo ou discriminação de professores, pais, funcionários ou autoridades públicas, realidade que ainda não foram vencidas de todo, mesmo em centros mais avançados, onde se observam resistências ao movimento de “inclusão escolar, dentro de a escola regular. Apesar do avanço, nossa Constituição ainda refletia antigas diretrizes da escolarização dos alunos com necessidades especiais”, salientando a *educação especial* ou aos processos de *integração*, em que os alunos egressos da escolarização especial, os cegos que viam do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, e do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, por exemplo, onde os alunos eram introduzidos em salas especiais ou em sala com alunos sem deficiência. A

educação inclusiva e a educação especial são colocadas na Carta Magna como “modalidades educativas” que

Abrange[m] a educação precoce, a pré-escolar, as de primeiro e segundo grau, a supletiva, habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; / b) a inserção no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; / c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; / d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados por prazo igual ou superior a um ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1988, Artigo 208).

Reservou-se, como se pode ver na leitura do texto acima, uma pequena parte do texto legal (item “f” do artigo 2º) para se falar da inclusão propriamente dita: “f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Em outras palavras, a lei é muito clara quanto à “obrigatoriedade” de matrícula do deficiente “em cursos regulares”, onde se pratica o ensino competente, dentro da escola regular ou da especial. O que não se pode é fugir ao corpo da lei, que torna obrigatória o aceite destes alunos com necessidades especiais. Acaba assim, com a compulsoriedade da escola especial para estes alunos, que devem ser “incluídos”, e não apenas “integrados” no sistema de ensino regular (GLAT, 2007; SASSAKI, 2006; STAINBACK & STAINBACK, 1999). A escola não deve apenas criar “salas especiais de aulas, para fornecer aos deficientes a educação escolar, mas proporcionar-lhes o contato direto com os outros colegas, para benefício mútuo (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Entretanto, nunca é demais afirmar que, tanto no “*Corpus legere* (o texto puro e simplesmente, sua parte objetiva, material, que dispõe objetivamente sobre seu cumprimento, ação, aplicação, etc.) como no *Espírito* (parte subjetiva, de interpretação e de entendimento) da Lei”, exarada pela Carta Magna Nacional, no que diz respeito à educação inclusiva, não há que se eliminar outros processos, métodos, mediadas e ações anteriormente utilizados na educação de pessoas deficientes, que funcionaram bem ou com algum sucesso, a exemplo da educação/escola especial. Neste particular, em hipótese alguma, tanto a Constituição, a LDB, ou qualquer outra lei referente à inclusão educacional, em níveis municipal, estadual ou federal, eliminaram ou diminuíram a importância, recusaram a presença ou a necessidade da educação especial, seja ela aplicada como único recurso, adotado em alguns casos especiais,

como ação propedêutica, auxiliar e preparatória do trabalho inclusivo propriamente dito. Ou melhor, a inclusão educacional não veio para substituir ou abolir a educação especializada, tampouco acabar com as escolas especiais, como querem fazer alguns gestores públicos, para diminuir custos, o que é imperdoável. Também não pode aceitar professores, desinteressados, desinformados ou preguiçosos, nem os simplistas, comodistas ou mal-intencionados, que, ao invés de enfrentar o problema, preferem “empurrar” para as escolas especiais os alunos com deficiência, alegando falta de condições materiais ou pessoais. Esta falha é imperdoável, pois esta postura, rompe com o compromisso ético e legal do trabalho pedagógico assumido pelo professor-educador, ou seja, o de promover a estes alunos a mesma educação fornecida aos alunos ditos normais.

Finalizando, a nossa lei máxima fala ainda sobre as “questões cíveis e criminais” que incidirão sobre aquele, pessoa física ou jurídica, que descumprir suas determinações, que vão desde a recusa de oferta de vagas (pois a matrícula para as pessoas com deficiência é compulsória e obrigatória), até a discriminação, exclusão ou marginalização de estudantes com necessidades especiais, com a previsão inclusive de multas e prisão para os infratores.

Criminalização do preconceito / Artigo 8 - Constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa: / I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, Artigo 208, 1998).

No mesmo artigo 208, inciso III, está afirmado categoricamente que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei nº 7853, 24/10/1989). Título: "Responsabilidade do Poder Público (Artigo 2º)". Um dos problemas que se pode depreender, quando observamos a lei é o referente ao seu cumprimento em íntegra. A lei não extingue, tampouco posterga a necessidade de atendimento especializado para os deficientes. Entretanto, devido às limitações e dificuldades do Sistema Único de Saúde, o disposto legal não sendo cumprido, o que traz graves consequências. Sobre isto lembrar um velho pressuposto legal que diz que a lei normatiza, mas não opera, não se faz, automaticamente, cumprida. É neste momento que entra a política.

A constituição vai estabelecer também os níveis, graus e modalidades, a serem cobertos pelo ensino especial e inclusivo, em toda a rede de ensino nacional, no sistema público e privado, pela administração direta e indireta, alcançando o “objetivo da Lei”:

tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: na área da educação; a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abrange a educação precoce, a pré-escolar, as de primeiro e segundo grau, / b) a inserção no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas (Artigo 208, 1988).

A Carta Magna é clara quanto ao que determina, e torna bastante claras, a obrigatoriedade do ensino especial e da educação inclusiva, tanto na escola como em outros locais onde a necessidade do ensino especial e inclusivo se façam necessários (locais de internação, caso de hospitais, por exemplo):

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; / d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados por prazo igual ou superior a um ano, educandos portadores de deficiência; / e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo (idem, ibidem).

Legisla também sobre o ingresso (obrigatório) do aluno nos moldes desta modalidade de educação, dispositivo que deve ser seguido por toda a sociedade, indistintamente: “f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (id., ib.).

A criminalização da discriminação, do preconceito, da omissão e demais infrações cometidas pelo não cumprimento das exigências formais da lei em relação à inclusão escolar e a educação especial, como por exemplo, o não fornecimento de vagas para o deficiente, pelas escolas públicas e privadas, são também previstas no mesmo artigo 208 da Constituição do Brasil.

Constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (id., ib.).

Mas não é suficiente apenas propiciar condições materiais adequadas para a produção de uma inclusão educacional de qualidade, é preciso também investir nos profissionais da educação, principalmente na formação do professor (GODOFREDO, 1992, apud GLAT. NOGUEIRA, 2002). Esta realidade é consequência da complexidade e peculiaridade da educação inclusiva, exigente de formação e preparo especial, tanto teórica e prática dos profissionais docentes, como conhecimento de técnicas e tecnologias auxiliares para o trabalho inclusivo, entre outras medidas igualmente importantes e fundamentais. Este problema passa despercebido pelos gestores das escolas (GLAT, 1999, 2000, GLAT; NOGUEIRA, 2002) e do poder público. Estes últimos inclusive, fazem as leis e não dotam-nas dos recursos e das condições adequadas à aplicabilidade. A importância destas medidas é colocada pela LDB (Lei nº 9.394/96, artigo 59), como um pré-requisito para a inclusão acontecer de maneira efetiva e eficientemente (2002), traduzindo em benefício dos professores e, principalmente, dos próprios alunos com deficiências. Estas medidas, note-se, não são favores ou meras concessões, mas dever, obrigação legal. Vejamos o que fala a LDB no citado artigo.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades (...). III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses nas classes comuns (LDB, CNE; CEB, 2001, apud GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 1).

1.1. DIFERENÇAS DE TRATAMENTO ÀS PESSOAS DEFICIENTES EM ALGUNS MOMENTOS DA HISTÓRIA

O tema e o problema tratados nesta dissertação estão diretamente relacionados ao tratamento acontecido ou oferecido aos diversos grupos ou tipos humanos dentro e fora da educação. Tais grupos podem ser divididos, de maneira bem genérica e simplificados, em pessoas ditas “normais” e pessoas “não-normais”. Em outras palavras, aquelas que possuem algum tipo de “anormalidade” ou “diferença”, ocasionada por alguma patologia (física ou psíquica) ou comportamento incomum (“anormal”), fora dos padrões habituais da sociedade. As questões tratadas, portanto, têm a ver com as “relações humanas”, já que o homem é um ser social por fundamento e necessidade, um animal político por natureza, como postulava Aristóteles. Não há como tratar da inclusão educacional sem falar um pouco sobre as relações sociais, a

divisão social, a cultura, a luta de classes, as questões econômicas e políticas que envolvem a vida humana ao longo da história.

A educação inclusiva é diretamente proporcional à inclusão social e esta se abre a todas as outras formas, tipos e maneiras de exclusão humana. *Inclusão*, portanto, seja ela de qual tipo ou modalidade for, resumindo, é um processo que, mesmo não sendo possível acabar definitivamente, pelo menos pode “diminuir” as diferenças “não naturais” entre os seres humanos. Para isto, vale entender um pouco do significado do verbo *incluir*, donde surge a palavra inclusão:

Do lat. *includere*, com mudança de conjug. V. t. d. 1. Compreender, abranger: 2. 2. Conter em si; envolver, implicar: 2 3. Pôr dentro de carta, bilhete, memorando, etc. 2 4. Fazer constar de uma lista, de uma série, de uma enumeração; relacionar, arrolar: 2 V. t. d. e i. 5. Inserir, intercalar, introduzir: 2. 2. V. p. 6. Pôr ou fazer pôr o seu próprio nome, a sua pessoa, numa lista, série, enumeração: 2. 7. Estar incluído ou compreendido; fazer parte; figurar, entre outro(s); pertencer, juntamente com outro(s): & 8. Fechar-se, encerrar-se. Part.: incluído e incluso (DICIONÁRIO AURÉLIO SÉCULO XXI, 2006, ed. CD-ROM).

Ao contrário da loucura, morféia⁷ e outros males, bem como os problemas que caíam também sobre as pessoas com deficiências, a epilepsia nem sempre fora, histórica e culturalmente, tão discriminada quantas outras enfermidades ou comportamentos patológicos ou socialmente estranhos ou incomuns (caso dos lunáticos⁸, por exemplo). A exemplo de outras doenças ou problemas físicos ou mentais, todavia, possuía *status* diferenciado, diferenciação essa que lhe conferia, em determinados casos, tempo e lugar, graus de menor e maior discriminação, chegando até mesmo à exclusão. O caráter principal da diferença residia no mito de ser ela considerada como um “mal sagrado” ou “doença dos deuses”, presente em alguns países do Oriente⁹ e do Ocidente. Os antigos egípcios, por exemplo, acreditavam que os epiléticos eram pessoas especiais, “escolhidas”, sagradas, divinizadas, que mantinham contatos diretos com a divindade. Voltando nosso olhar à história do Egito, veremos o faraó monoteísta Akenáton, místico, revolucionário, criador do famoso culto monoteísta de Aton – o deus único –, empreendendo uma verdadeira cruzada contra os antigos e poderosos cultos tradicionais politeístas, notadamente o culto de Amon Rá. Este faraó era um “respeitável epilético”. Na Grécia, temos um exemplo institucional, com o culto do deus Serápis, deus da

⁷ Termo medieval pejorativo e depreciativo para algumas doenças que ainda persiste em nossa cultura.

⁸ Idem acima.

⁹ Na Idade Média, a interpretação, além de dúbia e relativista, confundida, não raras vezes, como “êxtase místico”, “graça”, “iluminação” ou “possessão demoníaca”. Louvor, êxtase e estigma...

Medicina. Segundo as lendas, ele costumava “possuir” os epiléticos, realizando inclusive curas sobrenaturais através deles. A história ocidental irá relatar casos famosos de Alexandre Magno e Júlio César, admirados e respeitados também por possuírem o “mal sagrado” (sinal da proteção dos deuses, por exemplo). Mas podia também acontecer o contrário. Os psicóticos e os neuróticos, histéricos, esquizofrênicos (por vezes até os epiléticos¹⁰) foram violentamente reprimidos por motivos patológicos ou sociais. A causa mor da intolerância das pessoas “normais” contra as pessoas especiais era a “estranheza” de seus quadros, motivada normalmente pelo “medo do desconhecido”, forte aliado para estimular o preconceito e a discriminação, fazendo deles seres execráveis, desprezados e malditos, durante boa parte da história e civilização humana.

O *medo* é consequência direta da “ausência de luz interior” (intelectual), ou seja, da falta de conhecimento, saber. É filho do “desconhecimento de causa” (“o *quê* e o *porquê* das coisas”). Em termos filosóficos é uma questão, pura e simplesmente de *ignorância*. Mas não se deve tomar arbitrariamente a palavra dentro da crueza do significado (léxico/etimológico) popular. Popularmente, “ignorância”, “ignorante”, é sinônima de torpeza, *burreza*, falta de educação, grosseria, estupidez, etc., pois, gnosiológica e metafisicamente dizendo, “ignorância” (*ignoratio* do latim, desconhecimento) significa apenas “falta (temporária¹¹) de conhecimento/saber”. Ela é a principal motivadora de reações negativas do ser humano, não importa aonde se dirige a reação, contra o mundo, a sociedade, a natureza, a outrem ou a si mesmo (as psicoses de autodestruição, por exemplo).

Podemos observar isto em alguns acontecimentos históricos de várias naturezas. O medo, por exemplo, pânico exagerado que se tinha, na Antiguidade, da lepra, da loucura; na Idade Moderna, da tuberculose, nas décadas de vinte ou trinta, entre tantos outros exemplos que poderíamos evocar. No caso da tuberculose, no século XX, o pânico, o medo, a discriminação, a segregação, a exclusão que ocorreram entre seus portadores, ela foi ainda muito menor que o que ocorrera no século XIX, e, principalmente, na Idade Média, ou ainda mais, na Idade Antiga. Há várias razões para que o preconceito, a discriminação, a exclusão, entre outros elementos, fossem atenuados naquele momento. A razão principal era o “conhecimento científico”, que se fazia mais célere através dos meios de comunicação, da

¹⁰ Vide nota acima.

¹¹ Não há falta de conhecimento absoluto e definitivo, “ignorância absoluta”, pois o homem e a mulher são seres racionais, dotados de inteligência, abertos continuamente ao conhecer/saber. Há, portanto, no reino humano, “*ignorância* parcial”, provisória, “não definitiva”, embora por livre vontade possa se abrir mão do saber (*nous, Logos* ou *enteléquias* dos filósofos Anaxágoras, Heráclito e Aristóteles).

evolução da sociedade e da cultura em geral. Estes e outros fatores, como o avanço da ciência médica, que aumentara não somente o conhecimento sobre a patologia, tratamento, etc. da moléstia, foram decisivos para diminuir o principal agente contrário à tuberculose e demais elementos estressantes que agem sobre o ser humano: o “medo do desconhecido”, grande responsável por muitas reações humanas insensatas ou descontroladas.

Fenômeno semelhante aconteceu recentemente com a AIDS, mas com uma mudança positiva muito rápida, se levarmos em consideração o exemplo histórico da tuberculose ou de outras doenças, que foram verdadeiras pragas do século XX. Todavia, no princípio, a população procedeu com exagerado pânico, discriminação, preconceito e exclusão. A AIDS foi tomada inclusive como um “sinal apocalíptico” (punição divina aos procedimentos venais humanos). Porém, na medida em que o conhecimento científico aumentava, e isto se deu em pouco mais de uma década, desde o isolamento do vírus pela equipe do Dr. Robert Gallo, aos “coquetéis imunológicos”, os preconceitos, os comportamentos e as atitudes negativas rapidamente abrandaram. Isto evoca o velho pensamento socrático que atribuía à ignorância (do latim *ignoratio*, desconhecimento) a causa de todos os males humanos. O conhecimento espanta o medo provocado pelo desconhecido, como a luz do Sol ilumina as trevas da noite e nos enche de coragem para enfrentar o novo dia.

Na última versão, em desenho animado de Walt Disney de a *Branca de Neve e os Sete Anões*, a relação entre o medo e o desconhecido fica patente. Ao fugir do castelo da maldosa madrasta, mercê da bondade do caçador real, que não cumpriu a ordem da ama, de assassinar sua enteada, Branca de Neve se perde na floresta. Local ermo, estranho e escuro; cheio de barulhos (*ruídos*) estranhos e desconhecidos, de diferentes tipos, tonalidades e intensidade. Enfim, cercou-se de *estímulos* desconhecidos e apavorantes. Noite densa e escura cobre rapidamente a floresta, fazendo-a sentir-se totalmente desprotegida, tenebrosamente amedrontada. O *pavor*, “medo fóbico”, faz Branca de Neve sentir-se devassada por estranhos e sinistros “olhos”. Imediatamente é tomada pelo desespero e angústia, pânico. Olhares terríveis e amedrontadores devassam-na, surgindo de todos os lados e lugares da floresta, na escura e baixa folhagem ou no alto das copas das árvores. Branca de Neve, no seu horror, toma-os como “olhos de fera” ou de terríveis e misteriosos seres. Mas isso não era real. À verdade, eram emanções de sua mente atormentada, frutos disformes de sua imaginação super estimulada. *Data venia* Freud, todos os horrores sentidos pela menina não surgiam da natureza, brotavam, sim, dos “porões de seu inconsciente”. O medo parece ser o *Caronte*, o

barqueiro do inferno mitológico. Neste sentido, o medo parece ser uma espécie de “mediador psíquico”, o *ego* (razão) freudiano; eternamente dividido entre o *id* (afetos perigosos, dolorosos, primitivos, recalcados ou simplesmente reprimidos) e o *superego* (a *consciência paterna* ou *moral*). O ego é, pois, o “*Caronte* de nossa mente”, que estabelece o contato, ou o liame profundo, entre a superfície (o *pré-consciente*) e as profundezas do Inconsciente, o “*Tártaro* terrível e tenebroso dos gregos/egípcios¹²”. O Tártaro, para os gregos era uma região abissal, profundamente encravada na terra. Local mítico-fabuloso e fantástico onde as almas impudentes, malélicas, maldosas, criminosas, facínoras, enfim, “pecadoras” (*peccatu*), carpiam dolorosamente as faltas terrenas. Esta livre analogia simbolizaria o inconsciente dos homens.

Voltando ao filme *Branca de Neve e os sete anões* de Disney, vimos que a excitação psicoemocional da jovem faz com ela perca totalmente as forças e desmaie, em pânico absoluto, no auge *do horror dos horrores*. Ao acordar à manhã seguinte, Branca de Neve se surpreende com a luz do dia e com a natureza deslumbrante. Cheia de flores, cantos de passarinhos, regatos, animais amistosos e com *olhares amigos*, cores e belezas até aquele momento impensadas. Consequentemente, encanta-se com esta nova visão. Surpresa, rapidamente descobre que os pacíficos habitantes da floresta na verdade foram os agentes ou os objetos, em que ela plasmou pela ação de sua imaginação super excitada, todos os seres medonhos da noite. À luz do dia (a *catarse* terapêutica, numa nova analogia), a floresta se revela totalmente diferente, povoada não mais de monstros horrendos, mas seres afáveis e inofensivos. Belos e carinhosos, pacíficos e amigos. Os olhares terríveis da noite revelam-se, à luz do dia, para sua surpresa, seres meigos e acolhedores. São veados, coelhos, corujas, pássaros diversos, tartarugas, enfim, que se tornam imediatamente seus amigos. Ou seja, a menina descobre que todo o seu medo não tinha fundamento, não passara de *sombras*, (*alegoria da caverna* de Platão¹³) saídas das trevas (*ignoratio*), desaparecendo imediatamente com a luz (conhecimento, *gnose*, *logos*, razão).

¹² Saber mítico-religioso e literário, reconhecidamente egípcio, curiosamente cultuado à Grécia, com toda a trágica beleza da cultura homérica. Este e outros mitos, assimilados e transformados pela mitologia, foram transmitidos provavelmente pelos povos indo-europeus (jônico e dórico), conquistadores da Hélade. Outra fonte explicativa são os viajantes gregos que demandavam à terra dos faraós. Análises filosóficas e estudos antropológicos comparativos entre estas culturas apontam também à “transmissão *genética e histórica* dos mitos”, como fala G. Gusdorf e Mircea Eliade.

¹³ A alegoria da Caverna é a metáfora platônica do conhecimento, que privilegia o conhecimento racional (ideal), depreciando totalmente o conhecimento sensível. Nesta caverna simbólica nasceram e permaneceu toda a vida um grupo de homens, acorrentados e imobilizados. Tinham como única referência de verdade imagens deformadas do meio exterior. As imagens do mundo externo eram refletidas em forma de sombras no interior da caverna, projetadas à luz bruxuleante de uma fogueira (o senso comum, a *dóxa*, contrário da *theoría*, “saber verdadeiro” (Platão), a essência – *eidós*, *essentia*, *substantia*). Modelo padrão (*parádeigma*, *paradigma*, grego/latim) de todas as coisas. A ilusão produzida pelas sombras no fundo da

Os contos de fada de Esopo, Andersen e de La Fontaine, como todos os contos e as fábulas, têm um propósito, um objetivo pedagógico-moral, qual seja produzir lições subtis e profundas ao ser humano, criança em contínua formação, mesmo que para isto tenha que produzir medo, como disse Alves (2002), *horror*. O desenho animado, mercê dos interesses econômicos do capitalismo, da máquina cinematográfica de Hollywood aos estúdios Disney, deturpa, distorce ou dá outro sentido denotativo ou conotativo às velhas lições do passado. Troca, muitas vezes, o sentido moral das lendas, das fábulas, pela *pedagogia* da reprodução ideológica dos interesses da águia americana. Sobre isto, a título apenas de ilustração, para mostrar o contraponto pedagógico e “terapêutico/catártico” do outro lado do “horror”, como escreveu interessantemente Rubem Alves:

Gosto muito das estórias para crianças, as antigas, as clássicas, com todo o seu horror. Os filmes do Disney as estragaram. O horror lhes foi tirado. Foram transformados em estórias “bonitinhas”. Roubadas do horror elas viraram diversão inócua. Perderam seu poder de revelação e de cura (elas falam do *medo existencial*, mítico, fantástico, individual, o inconsciente pessoal, Freud¹⁴) e coletivo, a comunidade humana em seu todo (herança cultural comum a todos os homens, Jung¹⁵). As estórias antigas não foram escritas para divertir. Foram escritas para horrorizar¹⁶. Frequentemente é no horror que acontecem as revelações e as transformações (ALVES, 2002, p. 56).

Aqui, podemos até fazer novamente uma analogia da historinha do desenho animado com a “Alegoria da Caverna de Platão”, onde a ignorância era causa dos males do homem. É exatamente assim que acontece quando, pelo conhecimento, via educação (a luz da razão, proporcionado pela filosofia, de acordo com o pensamento platônico), conhecemos algo que outrora desconhecíamos. Libertar da “caverna”, da ignorância, todos aqueles que se encontram prisioneiros, pela “ausência da verdade”, outro significado de ignorância para Platão, é a nobre missão do filósofo. Simbolicamente, para o filósofo, muitas pessoas nascem e passam toda a vida inteira manietados, aprisionados no fundo de uma caverna¹⁷ (o lado oculto da alma, o *Labirinto* de onde habitava o Minotauro), pela maledicência, pela ilusão,

caverna era a única referência do mundo exterior, cheio de cor, encantamento, beleza, luz. Acreditavam naquilo que seus sentidos erroneamente lhes ditavam. Um dia um deles se liberta (filósofo). Ganha o exterior e assombra-se com um mundo muito além da fuma. Cheio de alegria, volta para contar aos companheiros a verdade descoberta (tarefa do filósofo, segundo Platão, e de todos os educadores). Mas eles não o acreditam. Preferindo continuar a viver a ilusão e o engano, fugindo à razão, matam-no (alusão à morte de Sócrates).

¹⁴ Nota nossa.

¹⁵ Idem nota acima.

¹⁶ Não produzir o “medo”, pura e simplesmente, como os filmes de terror, mas para “sacudir as estruturas mentais”, emocionais e sentimentais do ser. Balançando os galhos da “arvore da ignorância”, estas *estórias* induziam o leitor a sentir e pensar. Estas imagens e símbolos “jogavam luz” (*ratione, ratio, logos, nous*) nas “estruturas *adormecidas* da mente”, induzindo à catarse, provocando a *cura*, principalmente as de natureza moral. Nota nossa.

¹⁷ Vide nota nº16.

pelo preconceito, pela discriminação, pelo racismo, pela indiferença, pela soberba, pelo orgulho, pela vaidade, pela ira, pela falta de educação, pela maldade, pela violência ou pela crueldade. Lá dentro, um pequeno grupo de homens viveu acorrentado e sem poder se mexer. A única referência que tinham do mundo exterior, cheio de cor, encantamento, beleza, sabores, cheiros, sons, etc. e das coisas eram o que seus sentidos lhes ditava (as “sombras das coisas”). Esses prisioneiros tinham como única referência de verdade à luz bruxuleante de uma fogueira, que projeta as sombras¹⁸.

Além da crítica política à execução de seu mestre Sócrates, ou seja, assassinato do filósofo pelos companheiros, Platão deduz, simbolicamente, nesta alegoria, que a mais eminente tarefa do filósofo é pedagógica: “Libertar os homens da ignorância” (os *prisioneiros* da caverna). O medo, o horror e os temores se originam e se nutrem do *mysterium*, desconhecimento das coisas do mundo e do “desconhecimento de si mesmo¹⁹”. *Iluminando-se*, à pedagogia grega, *ilustrando-se*, à proposta educativa iluminista, por exemplo, o homem trabalha seus medos, domina suas paixões, troca as ilusões pela realidade. Ou melhor, vence a ignorância “pela luz natural da razão”:

A *Alegoria* ou Mito da Caverna, que se encontra no livro VII deste diálogo consiste precisamente em uma imagem construída por Sócrates para explicar a seu interlocutor, Glauco, o processo pelo qual o indivíduo passa ao se afastar do mundo do senso comum e da opinião em busca do saber e da visão do Bem e da verdade. É este precisamente o percurso do prisioneiro até transformar-se no sábio, no filósofo, devendo depois retornar à caverna para cumprir sua tarefa político-pedagógica de indicar a seus antigos companheiros o caminho (MARCONDES, 2003, p. 39).

Retornando a palavra a Paulo Freire, corroborando a fala de Rubem Alves, o saber (*sapere*, “o sabor do conhecimento”), destrói ou atenua os nossos temores, *mistérios*, pois o medo nos paralisa, petrifica²⁰, imobiliza, leva-nos à inação. O desconhecimento é a causa da maior parte de nossos medos, temores. É com razão que Freud viu na lembrança o meio de curar afetos doentios, recalcados no inconsciente, já *os relembrando*, surge a *catarse*²¹, daí o processo de cura. Muitas vezes saímos de nossos temores pela *luz natural do Sol*. E, principalmente, pela luz natural da razão (*Logos/Ratione*). Em outras, palavras, a claridade do dia afasta as trevas

¹⁸ O senso comum, a *dóxa*, contrário da *theoría*, o saber verdadeiro, a essência – *eidós*, *essentia*, *substantia* – das coisas do mundo exterior.

¹⁹ A falta do *Homo nosce te ipsum*, como preconizava o trabalho psicopedagógico, ético e gnosiológico de Sócrates.

²⁰ A medusa, no pensamento mitológico Homérico, representa este “medo petrificante”, que transformava em pedra as pessoas que a olhavam nos olhos.

²¹ *Cartase* é um fenômeno psíquico de limpeza (cura) mental. Era o que falava o antigo o pensamento filosófico pré-socrático e pós-socrático, principalmente Platão, Zenão de Cício (estoicismo), Epicuro (estoicismo), etc.

que criam monstros em nossas mentes à noite. A noite é o laboratório de muitos medos, temores ou horrores.

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, nas manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra da dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo as noites.

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “na leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam desaparecendo (FREIRE, 1983, p. 15-16).

Vale dizer que a informação²², o conhecimento científico, rápido e seguro, verdadeiro e libertador, foi também a principal causa do arrefecimento das hostilidades aos aidéticos (em menos de duas décadas, ao contrário de outras doenças, cujo estigma perdurou por séculos). A ciência mostrou-nos que não havia necessidade para o medo, razão também do abrandamento do preconceito, discriminação, da indiferença e assim por diante. Neste caso, principalmente, a escola e os meios de comunicação de massa, como o rádio, a televisão, a internet, o jornal, tiveram um papel de suma importância social e humanitária. Os cientistas, a escola e a comunicação foram os filósofos que libertaram as pessoas do medo da AIDS e de outras doenças que hoje não amedrontam mais ao ser humano instruído. Educação é, portanto, esta tarefa político-pedagógica de que fala o autor, buscando o conhecimento que nos liberta das trevas de todas as cavernas humanas.

Voltando à tuberculose no século XX, podemos afirmar que, naquele momento, não era mais crível, ética e cientificamente falando, atribuir-lhe as velhas causas sobrenaturais, outrora praticadas contra ela mesma, como na Idade Média, por exemplo, e outras moléstias igualmente graves. Mas isto não era uma verdade universal, válida, principalmente, no meio acadêmico ou local em que a educação e a cultura tinham maior representatividade. Locais que se acham afastados do imaginário popular e do senso comum, bem como à mítica, ao misticismo, à imaginação, à fantasia, etc. Tampouco era de bom tom tomar os doentes como “seres amaldiçoados”, pensamento judaico, “possuídos” por forças sobrenaturais, espirituais ou demoníacas, à tônica do medievalismo cristão. Não era adequado, também, taxá-los de amaldiçoados ou punidos por um capricho qualquer de um deus ou deusa (na Grécia ou Roma, por exemplo). Epistemologicamente, vivia-se o paradigma “das causas naturais”, “orgânicas”, iniciado desde o período renascentista, ampliado na modernidade, consumado

²² O Sol, símbolo antigo da sabedoria, do deus egípcio Amon, Aton, de Apolo, o “deus sol”, *Phebos*: a “luz natural da razão”; “conhecimento pelas causas, a filosofia” e a educação. Conhecimento formal, apolíneo.

nos séculos XIX e XX (FOUCAULT, 1997; SASSAKI, 2006). Naquele momento, pela própria evolução da cultura, civilização, educação, filosofia e ciência ou comunicação, a tuberculose não “assustava mais” como noutros tempos. A população, mesmo que de forma bem rudimentar e empobrecida cultural, científica ou epistemologicamente, sabia que o mal daquelas pessoas era provocado por uma “doença” de natureza física, um *vírus*, um ser microscópico, invisível, mas *real*. Tinha, portanto, uma causa “natural” que causara muito menos medo, apreensão, ansiedade. Com isto, arrefeceu-se também a grande força do preconceito, discriminação, mesmo o desprezo, que um acometimento ligado a forças sobrenaturais, desconhecidas e incontroláveis, costuma provocar no imaginário popular das pessoas.

A referida versão para determinar doenças e respectivos doentes aplicara-se igualmente às pessoas *diferentes*: homens e mulheres que não comungam nos padrões comuns, ditos normais, como o caso dos artistas e dos poetas, por exemplo. Todavia, no Egito, na Grécia e em Roma, o estigma a certas doenças e doentes não vertera tamanha severidade, razão pela qual pessoas *estranhas* ou contaminadas eram toleradas nestas culturas. A mitologia fala de homens e mulheres *estranhos*, porém referenciados e respeitados. Tirésias²³, um dos personagens da *Ilíada* de Homero, reverenciado por gerações, na Grécia e no Lácio, foi um bom exemplo de um ser *estranho*. Por exemplo, ao advertir aos troianos sobre a artimanha do “cavalo de pau”, que “iria perdê-los”, caso caíssem na burla armada pelo ardiloso Odisseu, na *Odisséia*, mostra, simbolicamente, a luta da razão com o sentimento. Tirésias vivia enfiado nas florestas, cavernas. Vivia quase sempre fora das *polis*, indo, vez ou outra, ao convívio dos *normais* para fazer algum vaticínio, exortação ou para jogar-lhes algum *augúrio*. A intolerância religiosa aos loucos, manifestações típicas da religião judaico-cristã, mereceu, no Islã, ao contrário da Europa medieval, tratamento mais tolerante e piedoso. Machado de Assis, em “O alienista”, diz que “Maomé declara veneráveis os doidos, pela consideração de que Alá lhes tira o juízo para que não pequem” (ASSIS, s.d., p. 5). Diferente do mundo mulçumano a Europa cristã, mergulhada nas “trevas medievais” da intolerância religiosa, tratava seus doentes, principalmente os doentes mentais, com exorcismo, prisão, fogueira ou abandono à própria sorte. Ou melhor, na mais completa ignorância, com extrema violência, com requintes de crueldades sem limites. Na Idade Média:

²³ Trazendo para si os méritos da conquista de Troia, menosprezando a ajuda dos deuses, gerou o ódio e a vingança de Poseidon, que o perseguiu implacavelmente à volta a Ítaca. Principalmente porque não reconheceu o favor do deus à causa grega, ao ter matado Tirésias, com uma serpente do mar, na praia, quando o sensitivo estava para denunciar a “burla” do cavalo de madeira (“presente de grego”), que fez perder Troia.

Os doentes mentais eram chamados de insanos²⁴, de lunáticos (do latim luna, Lua, pois se acreditava que a mente das pessoas era influenciada pelas fases da Lua) ou “pecadoras” (do latim peccatu, pecado, indicando a transgressão de qualquer preceito religioso ou a existência de certos defeitos ou vícios nos indivíduos). A doença mental era decorrente de uma relação defeituosa entre o homem e a divindade, um castigo para as faltas morais e pecados cometidos ou provocados pela penetração de um espírito maligno no organismo do indivíduo ou, ainda, pela evasão da alma do corpo da pessoa ([http://estevamhp\[...\]](http://estevamhp[...]), 2009, p. 1200).

Foi o que aconteceu também com as moléstias contagiosas ou de comportamento social desprezível ou repugnante. No Islã, a loucura mereceu respeito e estudos sérios, além de profundas reflexões de filósofos, sábios e médicos sarracenos. Esta atitude, pensamento e pragmática árabes serviram de modelo e referências, sociais e médicas, durante muitos séculos. Estes pensamentos, atitudes, valores, comportamentos e ações, começam a mudar somente com o advento da ciência médica psiquiátrica e psicológica dos séculos XVIII, XIX e XX, quando se destaca a notável pessoa e trabalho de Pinel,

o primeiro a distinguir vários tipos de psicose e a descrever as alucinações, o absentismo, e uma serie de outros sintomas. Para o seu tempo, sua obra *Nosographie Philosophique ou Méthode de l'analyse appliquée à la médecine* ("Classificação filosófica das doenças ou método de análise aplicado à medicina"), de 1798; continha descrições precisas e simples de várias doenças mentais, com o conceito novo de que a cada doença era “um todo indivisível do começo ao fim, um conjunto regular de sintomas característicos” (COBRA, 2003, www.cobra.pages.nom.br/ecp-pinel.html).

Mas voltando aos pensamentos médicos-revolucionários do Islã, onde reinavam procedimentos médicos bastante admiráveis, a ignorância, o preconceito e o atraso reinavam no ocidente medieval cristão. Todavia, vale citar que a loucura era tratada dentro dos padrões de ignorância comuns daqueles tempos. Retornando ao caso das moléstias contagiosas e repulsivas, no mundo ocidental cristão e medievo. Comparativamente, a lepra, ao contrário de outras moléstias igualmente graves, estigmatizou os doentes aos patamares extremos da exclusão e discriminação pela “visibilidade de seu signo patológico” (mutilação, deformação, teratológicos às vezes).

A lepra foi envolvida em série de mitos, a cerca de suas formas de contágio e do perigo que os doentes apresentavam para os sadios. O medo da população e a vontade da Igreja de manter a sociedade livre dos leprosos fizeram estes doentes serem segregados e confinados em leprosário. A doença era associada à perversão sexual, o Antigo Testamento afirma que as

²⁴ Insano é o antônimo de *são*, saudável, *hígido* (de Hygia, deusa grega da Saúde), santo... Literalmente, “sem saúde”.

doenças de pele são pecados que afloram, portanto além do perigo do contágio físico havia o perigo do contágio moral. Diversas leis foram criadas com a ideia de garantir a segurança da população sadia, o regulamento dos leprosários era repleto de tentativas de mantê-los o mais longe possível do resto da sociedade (NEMMEN, 2004, p. 1).

O fato acima ajudou à compreensão e melhor tolerância da tuberculose na sociedade ocidental, da quinta à sétima década do século XX, principalmente, o que não se verificou com a lepra. Assim, os problemas dos doentes e das moléstias estigmatizantes hodiernas (das décadas de 50-80 em diante), passam a contar com a ajuda muito positiva da evolução da medicina, da educação, da comunicação, etc. distanciando-se, portanto, da causalidade religiosa, cultural, emocional, ideológica ou social de outros tempos. Isto nos autoriza dizer que a causalidade mais relevante, das patologias em particular, e problemas humanos em geral, é o “desconhecimento” (*ignoratio*, “desconhecimento”) das questões em pauta. Isto tudo nos remete novamente ao crivo crítico gnosiológico e epistemológico do velho Sócrates e a Platão, que viam, na “ignorância”, a mãe de todos os males da humanidade. O comportamento secularmente hostil oferecido à lepra, mais agressivo e intolerante para com a tuberculose, aconteceu, entre outros fatores, porque a

lepra envolve principalmente a pele, às vezes com desfigurações chocantes, enquanto que a tuberculose é geralmente confinada aos órgãos internos. Ainda mais, a natureza contagiosa da lepra foi reconhecida nos templos bíblicos, enquanto a tuberculose, ainda que mais contagiosa, não era conhecida como infecciosa até o último século²⁵. Por essas razões o leproso, mas não a vítima da tuberculose, se tornou um pária social (DAVIS e outros, 1973, 3º vol., p. 241).

Ao serem caracterizados como “doenças” (séculos XIX e XX), ou processos patológicos puros e simplesmente, os comportamentos antissociais a eles associados, foram gradativamente perdendo a carga emocional do preconceito e da discriminação. Deste modo, mudam-se, também, as atitudes em relação a certas patologias e comportamentos ao serem descobertos os fatores responsáveis ou coadjuvantes pelo *adoecimento* da pessoa humana. Muitas patologias ou comportamentos socialmente indesejáveis do passado, ao perderem o *status* de sagrado, de sobrenatural, de “praga”, de castigo, culpa, “maldição” ou pecado, heranças do pensamento judaico-cristão, vão atenuando também a carga cultural, emocional e valorativa até então pesada. Deixam de ser o mal, “coisa para se temer”. É descartada também a prática da segregação, de evitar, banir e isolar essas pessoas pelo suposto “mal” que o contato que suas

²⁵ Século XIX. Nota nossa.

“impurezas” acarretariam. O paradigma *naturalista*, da saúde corporal ou psíquica, substituiu as ideias *transcendentes* (SASSAKI, 2006). Adquirem, portanto, *status* científico, fazendo-se também menos pesadas, mais justas, humanas e inteligentes, logo menos discriminadoras ou excludentes, as condutas praticadas aos respectivos doentes.

Antes disto, os deficientes físicos e mentais e a grande maioria dos acometidos de moléstias graves, físicas e psíquicas, contagiosas, mutiladoras ou deformadoras, como a sífilis, blenorragia, a tuberculose, o “mal de Hansen”, principalmente. Isto os leva a sentir na pele a carga de extensa aura agressiva e negativista, cheia de preconceitos, discriminação e exclusão. Em consequência, sentem a perseguição, a marginalização, a hostilidade e a violência, real, e/ou simbólica, provocados pela incompreensão ou pelo “medo” que seus estados nosológicos provocavam, sofriam barbaridades. Portanto, mais que as próprias doenças, por razões culturais, sociais, religiosas, míticas ou místicas (mais por atitudes que por fatos), estas pessoas são empurradas à clandestinidade, à marginalidade, mergulhando no isolamento compulsório, dentro de longos séculos. Na Idade Média, os “insanos, assim como os retardados e os miseráveis, eram considerados parte da sociedade²⁶ e o principal alvo da caridade dos mais abastados, que assim procuravam expiar seus pecados” (idem, 2009, p. 1).

Além dos doentes mentais, físicos, este mesmo fator segregante, repressivo, quando não violento, de exclusão, discriminação e segregação foi estendido também a outros contingentes considerados como “indesejáveis na sociedade” (FOUCAULT, 1997), particularmente no período moderno, caso dos desempregados e as crianças. Estas, sem o cuidado dos pais e o amparo do Estado, afluíam, em número crescente, às cidades modernas, resultado do fim do medievalismo e início do capitalismo. Existiam, também, os presos perigosos ou inimigos políticos. A medida repressiva mais comum usada contra eles era o encerramento em locais privados ou públicos, a exemplo dos manicômios, dos leprosários, dos primeiros hospitais, das cadeias, etc. Esta prática, iniciada no final da Idade Média, fortalece-se na Idade Moderna (séculos XVII/XVIII), à criação de uma nova mentalidade de pensar e agir sobre elas (FOUCAULT, 1997). Neste período da modernidade, a todas as pessoas consideradas “perigosas ao sistema”, impõe-se, além do aparato policial ou institucional repressivo, e das contumazes falta de respeito, marginalização, desprezo, abandono e discriminação, a *segregação*, por “exclusão pelo confinamento”, via internamento/prisão.

²⁶ Contrário da Idade Antiga, na Judéia, por exemplo, em que os loucos, os sacerdotes e outros doentes ou incapacitados, eram cortados do rol dos ditos normais, moral, política e juridicamente excluídos, segregados, abandonados e entregues muitas vezes ao escárnio, discriminação e ao abandono.

Isto ocorrera, entre outros, aos grandes magotes de “desocupados”, famintos e miseráveis que demandavam às cidades nos séculos XVII, XVIII e XIX. Esta enorme população, muito delas egressas do campo, resultado do esfacelamento do sistema medieval, cai nas garras da política do “isolamento”. Em simples palavras, significava interná-las em grandes instituições, normalmente entregues à iniciativa privada, quase sempre dependentes da Igreja, ou da “caridade”, como já falamos, em hospitais, asilos, sanatórios, manicômios, prisões²⁷ (séculos XVI, XVII e XVIII). Mas o *internamento* não segue os padrões, modelos ou motivos como hoje entendemos. O internamento na verdade obedece a outras regras, dentro de uma complexa rede de significações culturais, histórico-sociais e políticas, entre outras, características do homem renascentista (século XVII-XVIII), moderno e classicista (FOUCAULT, 1997).

O homem renascentista e aquele do começo dos séculos XVII estava à procura de nova identidade, uma nova ontologia, em face ao esfacelamento da era medieval. Constrói-se, também, um novo sujeito e uma nova ordem histórica, leiga, individualista e antropocêntrica, separada do teocentrismo medieval, de obediência cega à Igreja e à filosofia escolástica. A ciência começa a substituir o pensamento medieval, trocando Deus pela Razão (culminância no Iluminismo, com a substituição de Deus pela Deusa da Razão), criando, destarte, um novo homem, racionalista (racionalismo cartesiano) e cientificista (empirismo de Locke e o experimentalismo de Galileu). O internamento (auge nos séculos XVII e XVIII) é a resposta desse “novo homem” para alguns problemas sociais, ético-morais, políticos e culturais, que envolviam doentes, velhos, loucos, deficientes, desempregados, ladrões, homossexuais, minorias étnicas, desocupados, crianças problemas²⁸. Todo comportamento *estranho* (diferente dos padrões) é motivo de estranhamento e segregação, razão de ser do internamento. Mas este expediente tinha vários outros motivos, sociais, políticos, higiênicos, etc. menos médicos.

O médico era visto com certa reserva, ainda como o velho *physiko* (*physicho*) medieval, misto de alquimista, *infel* (mulçumano) e bruxo. Uma figura exótica, amada, respeitada e temida ao

²⁷ A Bastilha, como reza a história, foi um destes muitos exemplos tenebrosos.

²⁸ Convivi, na minha infância, com resquícios da política do internamento/isolamento. Toda criança ou adolescente, principalmente de origem humilde ou pobre, com sérios problemas de comportamento, rebeldes, desajustadas, indisciplinadas, ressondas compulsivas, desobedientes ou malcriadas, que não obedeciam aos pais, avós, tios, etc., eram estranha, senão bizarramente castigadas. Igual destino recebia as crianças *retardadas*, ou com muita dificuldade de aprendizagem. O destino final de todos estes *excêntricos* era a “internação no Instituto João Pinheiro”. Espécie de *reformatório* infanto-juvenil, escola especial improvisada para todos os *indesejáveis*. Muita vez, seres humanos que o sistema não conseguia *enquadrar/domar*, entender, curar ou educar. Era comum sermos amedrontados, quando fazíamos alguma *má-criação*, traquinagem ou não sabíamos a *tabuada*, de sermos mandados para o famigerado instituto. Era um terrorismo horróroso.

mesmo tempo, cuja *arte* era tão ou mais desastrosa que a própria doença, tratada com seus vomitórios, cauterios, sangrias, banhos frios e quentes, emplastos ardentes e sinapismos dolorosos. A construção epistemológica do médico, facultativo cientificista, identifica-se com a própria evolução, afirmação e aplicação do método científico, que aparece aos fins do século XVIII e por todo o *Século das Luzes* (XIX). Deste modo, o internamento, cujo acme ocorre no século XVII, também não deve ser compreendido dentro dos procedimentos médico-científicos de hoje, mas como uma

estrutura semi-jurídica que, além dos tribunais, decide, julga e executa. Na organização das casas de internamento, portanto, não está presente nenhuma ideia ou liderança médica. Percebo nesse procedimento que desliga o internamento da medicina uma determinada concepção de história utilizada que não pretende identificar o presente com o passado. (...) O internamento, (...) onde muitos reconhecem os signos de benevolência para com a doença, Foucault percebe apenas uma preocupação com o trabalho, ou melhor, a condenação da ociosidade (VIEIRA, 2007, p. 3-4).

Apesar dos problemas anteriormente citados desta prática, neste momento acontece uma importante mudança paradigmática que alterará radicalmente o ideário e pragmática até então aplicados às pessoas humanas, doentes do corpo, da alma ou da “sociedade”. Entrava em vigência o modelo médico-naturalista, iniciado pelo pensamento racionalista cartesiano influenciado pelas ideias científica e filosóficas de Bacon, Galileu, Descartes, Locke. Estas ideias vão, paulatinamente, substituindo os velhos paradigmas de origem mística e sobrenatural por outros, mais científicos e naturalistas. Acreditava-se, naquele momento, que as pessoas deveriam ser confinadas porque estavam *desatinadas* (FOUCAULT, 1997). A grande diferença que agora elas estavam “doentes”, por alguma espécie de “patologia social”, mas não mais possuídas por Satanás, como se acreditava na Idade Média.

Segundo Michel Foucault (1997), na confluência dos séculos XVI e XVII, ocorre uma profunda alteração no tratamento dos doentes e marginalizados do sistema, quando se troca a “política do abandono” (o vale dos leprosos de Israel, o abandono pela família de seus loucos, obrigados a caminharem pelas ruas das cidades, etc.), pela “política do isolamento”. Esta medida justificava-se tanto para “tratamento” ou simplesmente para manter esta gente *inconveniente* longe do convívio dos sãos. Desta maneira, evita-se o contágio de suas doenças físicas, psicológicas, sociais e políticas. No campo psíquico e social, por exemplo, pelas *manias* – daí *manicômio* –, se explicava praticamente toda forma de comportamento ocorrida com as “pessoas excêntricas” (aquelas que não se enquadravam dentro do “eixo social

normal”, padrão, habitual). Esta é a primeira causa *natural* para a loucura, acreditada como uma forma de “encenação”, criada pelo louco, para fugir dos padrões sociais que ele não se enquadrava. Mas também se explicava pela mesma causa e se aplicava as mesmas regras para o agitador social, para o político revolucionário, o criminoso, o desordeiro, o alcoólatra, o arruaceiro, o preguiçoso, etc. Cada um a seu modo e tipo detinha uma forma (tipologia) de “encenação”, para fugir, por exemplo, da seriedade e do trabalho (ociosidade, vagabundagem), uma espécie de “prática maníaca”.

Todo esse contingente de pessoas diferentes, que incluíam desocupados, desempregados, crianças, famintos, maltrapilhos e errantes, que demandavam aos grandes centros urbanos era formado por necessitados, em busca de trabalho ou de melhores condições de vida (séculos XVI e XVII principalmente). Não encontrando o que buscavam nas cidades, trabalho, por exemplo, acabavam não apenas excluídos, mas marginalizados, caindo no crime, na desocupação, na miséria, na prostituição, contestação, rebeldia e subversão, civil (luta por direitos ou por melhores condições sociais) e política (anseio ou luta de mudança do regime ou forma de governo). O fim deles, como não poderia ser muito diferente, é a discriminação e exclusão, vivendo, assim, à margem da sociedade, alterando *perigosamente* a ordem: a paz; quebrando antigos padrões habituais. E a solução encontrada para resolver esta grave situação social foi, portanto, “bani-los do convívio dos *normais*, dos *sãos*”²⁹. São também considerados, ainda que em potencial, como uma “massa (real ou virtualmente) perigosa”, que deveria ser mantida fora (segregada, isolada, daí a importância da política do “isolamento”) do ambiente societário.

Este pensamento incluía também os loucos. A partir do século XVI, vai-se elaborando uma nova mentalidade em torno da figura da loucura. O “confinamento dos loucos”, por exemplo, é aplicado como “medida médica higienizadora”, consequência imediata desse novo modo de pensar e agir sobre os seres humanos acometidos por transtornos mentais. Logo, surge uma nova prática social, estruturada dentro de *bases científicas*, mesmo que epistemologicamente ainda frágeis e inconsistentes. Fora, portanto, da visão fatalista e sobrenatural, evadindo-se também ao domínio exclusivo da *misericórdia* (divina ou humana). A ação sobre eles, principalmente a médica, não mais se deveria limitar a um simples ato de caridade, mas dentro da nova mentalidade científica.

²⁹ Pelo latim *sanu*, sem doenças, sadio, “curado”, higiênico, salubre, impoluto, imaculado, “estado de perfeição” Aurélio Século XXI, edição CD-ROM.

Todavia, do século XVI aos fins do XVIII, em razão das grandes transformações que passava a sociedade mundial ocidental, as medidas tomadas em relação aos doentes mentais e à política do tratamento através do confinamento não foram unânimes. Em outras palavras, sofreram modificações, consequência natural da evolução da cultura, civilização, educação, filosofia e ciência acontecidas no período moderno. Equivale, também, dizer que, se, durante os séculos XVI e XVII, havia unanimidade epistemológica em relação à prática do confinamento, este paradigma vai-se alterando a partir do final do século XVIII e início do XIX por influência da filosofia iluminista e da ciência moderna.

A natureza desse confinamento, no entanto, não estava determinada, pois, no final do século XVIII, dois projetos se defrontam: um que procurava reviver, agora sob novas formas, as velhas funções do internamento; e outro que procurava dar um estatuto hospitalar à loucura. Essa luta não representa a tradição contra o novo humanismo (VIEIRA, 2007, p. 1).

Pinel foi o mais admirável representante desta corrente, com fundamental e decisiva influência os novos rumos da medicina, seja no estudo, na terapêutica, na relação médico-paciente e nas práticas socializantes sobre os doentes mentais de sua época, ideias e ações que gradativamente se universalizaram. Antropologicamente falando, a mais significativa das mudanças por ele operadas foi a “humanização do tratamento dos doentes mentais”, a intervenção, mudando arcaicos paradigmas.

Interessantemente, coube à escola vencer parte desta problemática. Coube à ciência (com a grande ajuda da Psicologia Experimental) entrar com uma grande e valiosa ajuda, secundada também pela filosofia (o empirismo inglês e o iluminismo francês, principalmente). Deste modo, nesta digressão histórica, quer-se dizer também que, epistemologicamente, a inclusão tem seus germens primitivos nos séculos XVIII, XIX. O coroamento desses esforços e sucessos somente começariam a acontecer, a materializar-se definitivamente, em meados dos séculos XX (COLL, MACHESI; PALÁCIOS, 1995), quando surgiram condições ideais para isto. Condições intelectuais e materiais favoráveis, para que o processo de inclusão se iniciasse a todo vapor, o que não poderia acontecer em outros momentos históricos determinados.

Equivale a dizer que a inclusão escolar foi facilitada em decorrência de importantes contribuições e interações entre as ciências: positivas, sociais e humanas, especialmente das ciências psicológicas, às quais se pode atribuir a origem e base do pensamento científico ao

longo do século XX, favorecedor ao movimento de inclusão escolar. Em nossos dias, o amadurecimento cultural e o desenvolvimento geral da civilização humana expandem as possibilidades do sujeito e a vida social das pessoas em um conjunto de *práticas sociais*, caso da contemporaneidade, que possibilitam novos horizontes políticos. Desta maneira, filosófica e cientificamente dizendo, no que diz respeito ao tratamento das pessoas com necessidades educacionais especiais, notadamente aquelas com sofrimento ou adoecimento mental, uma nova era se inicia, avança e se consolida. São mudanças de paradigmas importantes, que rompem com aqueles longos séculos de preconceito, discriminação, segregação, exclusão e imobilismo praticados aos doentes físicos (podemos incluir também os deficientes visuais, auditivos ou mentais), conforme podemos apreender em Michel Foucault in “A História da loucura” (1979).

Mas não podemos esquecer quão árdua e dura fora este trabalho de evolução, amadurecimento, transformação de ideias, quando lentamente vai-se construindo um novo humanismo. Porém isto somente começa a acontecer no fim do século XVII, com a evolução provocada pelo empirismo inglês, de John Locke, David Hume, Berkeley. É quando começa a substituição do racionalismo cartesiano, construindo as condições ideais para o surgimento de *ciências positivas* (LAPLANTINE, 2007). Ou seja, na “evidência do *cogito*, fundador da ordem do pensamento clássico, exclui da razão o louco, a criança, o selvagem, enquanto figuras da anormalidade” (LAPLANTINE, 2007, p. 54). A inclusão escolar também, como não poderia ser de outro modo, é um movimento de ação e reação à exclusão de determinados grupos humanos da escola, por motivos religiosos, culturais, patológicos, sociais, econômicos, ideológicos ou políticos, sofrendo grande influência da Sociologia, Antropologia e Filosofia da Linguagem. Dentro deste pensamento, vale dizer que as condições relativas à formação de um “pensamento positivo”, inspirado nas ciências positivas, que proporcionaram o surgimento da antropologia (idem, p. 53-54), a Sociologia, a Psicologia e a História crítica são saberes importantes para a gênese e a consolidação do movimento inclusivo, social e educacional. Mas porque da importância da Ciência e nem tanto da Filosofia (da Linguagem, por exemplo)? Por que a “*constituição de um saber que não seja apenas de reflexão, e sim de observação*”? Pela grande valorização da ciência, que, na visão positivista, era o saber por excelência, o “quarto estado”, o “positivo” (Auguste Comte). Vigorará, doravante, um novo modo de acesso ao entendimento humano. O homem será considerado, pela “existência concreta, envolvido nas determinações de seu organismo, de suas relações de produção, de sua linguagem, de suas instituições, de seus pensamentos” (id., p. 55). Isto tudo associado ao

que já se falou acima e ao que se reforçará ao longo deste trabalho criaram as condições ideais, gerais e particulares, para a implantação da inclusão, em geral e particularmente a inclusão escolar. Este fenômeno ocorrerá na última década do século XX (anos 90) e nos primeiros lustros do século XXI.

Mas nem tudo são flores, pois, ao mesmo tempo que estas pessoas (deficientes mentais principalmente) se livram do pesado estigma de retardados, inválidos, débeis mentais ou aleijados (MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 2006), mais pesadamente, de “endemoniados”, saindo da tutela da religião, caem, no entanto, no determinismo controlador da ciência. A partir daí, a medicina será a entidade a disciplinar ou decidir os novos comportamentos, ações e atuações a se aplicarem às pessoas com deficiências, seja física, visual, auditiva ou mental. A dialética entre a doença e saúde (*pathos x hygia*) passa a ser o novo *ethos* do falar e agir sobre esta classe de pessoas. Segundo Sasaki,

uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são frequentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum “inválido”, do latim (STIL, 1990, p. 30, apud SASSAKI, 2006, p. 28).

Por extensão, a inclusão, portanto, beneficia-se do “avanço das pesquisas nas ciências naturais que lentamente começou a influenciar a Psicologia e a Educação” (SANTOS FILHO, s.d., p. 11). No entanto, a “origem imediata da moderna pesquisa educacional não se encontra nas ciências sociais emergentes no século XIX, mas nas ciências naturais” (id. ib.), tendo a Psicologia à frente. Um expressivo teórico do início da formulação da pesquisa e nascimento da Ciência da Educação, o alemão Wundt, dá início a esta importante parceria³⁰. Em seguida, aparecem o francês Binet e o suíço Claparède com os “Laboratórios experimentais de pedagogia” [1879-1905] (id., ib.), interligando, definitivamente, estes importantes ramos do saber humano. Como se vê, a inclusão não é um fenômeno isolado de um todo. Não nasce, portanto, do nada, mas da *luta de classes*, travada entre a classe trabalhadora e a burguesia em busca da igualdade de direitos e ações, consequência do amadurecimento dos processos sociais e políticos inerentes à democracia e cidadania, de Locke aos dias atuais. A inclusão escolar, na atual conjuntura mundial e nacional, vem materializar algumas das antigas

³⁰ Responsável, anos depois, nas décadas 20-30, pelo nascimento da *inclusão escolar*, em seu sentido próprio e definitivo, como conhecemos hoje, de incluir ENEE na escola e na educação regular.

reivindicações sonhadas pelas classes menos privilegiadas no que tange à educação. “A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos [...] para a aprendizagem” (GLAT, 2007, p. 16).

Em geral, não há um consenso ou unanimidade entre os especialistas para a inclusão de estudantes com necessidades especiais (ENEE), deficientes físicos, mentais, auditivos e visuais, predominando ideias ou práticas comuns entre os especialistas. Mas, a cada dia que avançamos no novo milênio, notadamente a partir de 2004, é crescente do número de autores a favor do pensamento de que é melhor

para as crianças especiais o convívio integrado com as crianças “normais”, pois “todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos (FLEETHAM et alii, apud STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 22).

A experiência demonstrou que, ao invés de colocarem as crianças especiais em escolas especializadas, deve-se colocá-las juntas, em escolas comuns, não especializadas. Porque o convívio com as demais, cuja vivência social é maior, produz resultados muito expressivos, sem falar que o contato entre elas faz despertar a cooperação, entrosamento, etc., reforçando, assim, a tese de educação como processo social (GLAT, 2007 e outros).

Além das atitudes positivas, pesquisas desde o início da década de 1970 têm demonstrado repetidamente os enormes benefícios que as crianças obtêm da socialização com seus colegas durante os anos escolares... As crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas. [...] também habilidades da vida diária, de comunicação e sociais. (CULLINAN, SARBORNIE, & CROSSLAND, 1992) [...] através de interação com seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais. [...] Alguns pais intuitivamente sabem que o ensino inclusivo aumenta as oportunidades do seu filho para o ajustamento na vida (id., p. 23).

A inclusão escolar afirma que o melhor lugar para a aprendizagem dos alunos com deficiência é junto àqueles ditos normais e nas escolas regulares (STAINBACK & STAINBACK, 1999). Este intercâmbio estimula a convivência, a cooperação, a interatividade e as descobertas parte a parte, reforçando, deste modo, o companheirismo e as trocas mútuas de experiências, ideia, defendida por um número cada vez maior de autores (STAINBACK & STAINBACK, 1999; COLL, 1995; SASSAKI, 2006). Segundo Nunes (1998), SKILIAR (1999) e outros, a inclusão

acontece também no curso superior, embora ainda faltem maiores pesquisas, pelo menos se compararmos àquelas já realizadas no ensino fundamental e médio. No local pesquisado, ao se verificar o estreitamento da relação professor-aluno (professor aluno deficiente), interatividade aluno-aluno (aluno com deficiente), etc., ampliou-se, melhorando, de maneira sensível o processo educacional no curso superior. Na Universidade do Estado de Minas Gerais o processo de inclusão escolar não gerou maiores novidades, porque alunos com deficiências, particularmente deficientes físicos e visuais, haviam adentrado a universidade. Todavia, isto acontecia em número reduzido ou ocasionalmente ou sem a intencionalidade que as “políticas das cotas” (2004) provocaram. Hoje, por força de lei, o número de alunos especiais aumentou, criando, assim, a inclusão na citada universidade. O que antes acontecia menos frequente, improvisadamente e sem maiores reflexões ou aprofundamentos teóricos ou práticos, hoje se faz de forma direta, institucionalizada. Na própria FaE/CBH/UEMG, já estudaram, de 2001 a 2004, algumas alunas cegas. Uma delas, hoje, ocupa um cargo pedagógico de muita responsabilidade em uma escola pública da rede municipal de educação, com ótimos resultados. Na “ESMU” (“Escola de Música da Universidade do Estado de Minas”, faculdade encarregada de ministrar cursos de música em várias modalidades), por exemplo, era comum a entrada de alunos deficientes visuais. Mas os entrantes faziam o vestibular sem qualquer privilégio, tampouco eram beneficiados por alguma política ou filosofia favorável, em ralação aos demais vestibulandos.

Nos últimos dois anos (2007/2008), com a maior entrada de alunos com deficiência visual na universidade, a proposta inclusiva foi favorecida? No início da pesquisa, esta era uma hipótese ou perspectiva bastante viável e havia boas evidências para isto. Com o desenvolvimento da pesquisa, a hipótese ficou demonstrada, embora parcialmente. Esta falta de certeza deve-se ao fato não ter aumentado o número de alunos deficientes visuais, o que poria o processo “totalmente à prova”, não suscitando, portanto, maiores desafios, ou problemas ao trabalho inclusivo. Ao contrário, o processo inclusivo, estagnou, diminuiu³¹. Estes dados foram analisados e explicitados no final do trabalho dissertativo. De um fato já se tem certeza: a faculdade mobilizou-se para atender a algumas das reivindicações dos alunos com deficiência visual, comprando novos computadores e programas específicos para o trabalho escolar dos deficientes visuais: Dosvox e Jaw, por exemplo, são aqueles a que os

³¹ A chegada dos alunos consolidou o processo inclusivo, acabando com a ansiedade das dificuldades de se trabalhar com o novo. Funcionários e professores acabaram-se acostumando com os alunos e aprenderam, no próprio processo, a trabalhar com estes alunos. Por outro lado, o que se esperava, com certa dose de apreensão, a chegada maciça de alunos deficientes visuais, não aconteceu. Ao contrário, estagnou. Sumindo os desafios, não se pôs à prova o trabalho iniciado, ao contrário, estagnou, diminuiu.

deficientes mais se adaptaram e recomendam. É importante, também, relatar que estes novos aparelhos, programas e materiais específicos ao trabalho educativo inclusivo, voltado aos deficientes visuais, foram adquiridos não apenas sob as orientações de especialistas ou dos docentes, mas de consulta aos alunos citados. Foi adquirida, também, uma impressora Braille, reglete com estiletos de punção, uma *Máquina* Perkins, lentes de aumento ópticas e programas computadorizados, aumentando significativamente o tamanho das letras do texto à leitura. A contratação de uma “revisora” foi outra importante medida para os deficientes visuais. Esta pessoa é encarregada de fazer a “correção final das escritas em Braille”. Esta medida teve alcance inclusivo imediato, pois a funcionária contratada é uma deficiente visual e aluna da faculdade.

Todavia, para a inclusão escolar obter os resultados almejados, é preciso vencer alguns obstáculos inerentes ainda às pessoas com necessidades especiais, como a discriminação e a manutenção de estereótipos ainda presentes. Estes obstáculos aconteciam na fala de alguns pais e professores, resistentes ou descontentes, da imprensa, além de dilatado número de pessoas desconhecedoras (parcial ou totalmente) do processo inclusivo, a exemplo da deficiência física e mental³². É preciso, peremptoriamente, estender este direito, além de dar voz aos excluídos. A agressividade, vez por outra manifestada pelos deficientes, não deve ser encarada como um fator excludente à educação, mas como um *signale* para refazer nossos conceitos, dobrar atenção, etc. É necessário acabar, por exemplo, com a ideia de que “lugar de deficiente ou doente mental é na escola especial”, evitando, entre outros, a segregação, a dicotomia e o isolamento³³. A educação educacional propicia, resumindo, à teoria e prática, aos alunos especiais, uma participação mais direta aos contextos sociais comuns aos outros alunos da escola regular (atividades pedagógicas e sociais, políticas, etc.). A falta de informação e o papel negativo dos meios de comunicação, de massa ou não, é um importante obstáculo a ser vencido para que a inclusão educacional se concretize de maneira mais expressiva.

É interessante notar como os meios de comunicação contribuem, às vezes impiedosamente, na formação de uma representação social, de um estereótipo que promove a ideia de que os deficientes são, em realidade, sujeitos perigosos, furiosos, e devem ser afastados e estudados como tal e qual o escopo do racismo (SKILIAR, 2000, apud NOGUEIRA, 2002, p. 10).

³² A inclusão educacional veio derrubar velho tabu de que os deficientes mentais eram “incapazes de aprender”, demonstrando que o maior obstáculo à aprendizagem não era intelectual, mas social e psicológico: “a falta de motivação e estímulo”.

³³ Como se fazia na Judéia em relação aos leprosos, aos loucos na Idade Média, e na segregação e isolamento dos manicômios, fato ainda presente em nossa memória.

A compreensão do deficiente – física, psicológica, social e pedagogicamente – amplia-se consideravelmente nas duas primeiras metades do século XX (COLL, 1995; SASSAKI, 2006). Acaba, assim, com longos séculos de discriminação e exclusão anteriores³⁴, ao surgirem ideias, teorias, mudanças de paradigmas, oriundos em sua grande maioria dos trabalhos científicos nos campos da Psicologia, Medicina, Psicanálise, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, etc. Todos estes trabalhos vão concluir pela possibilidade e necessidade de os alunos com deficiência estudarem e frequentarem a escola. Inicialmente, com o ensino-aprendizagem realizado diretamente nas *escolas especiais*; depois, pelo processo de *integração*, onde se criavam “classes especiais”. Basicamente, a diferença com o regime anterior de *escolaridade especial* é que os alunos se encontravam dentro de uma escola regular, aquela voltada ao ensino de crianças sem deficiência, branda ou rebelde³⁵, mas sem permitir o contato com as outras, ditas normais. Colocadas em “classes especiais”, estes alunos eram educados e preparados, até serem considerados aptos a frequentarem as classes regulares. Deste modo, a compreensão psicológica do ser humano se amplia, estendendo-se à educação, com significativa importância às pessoas com necessidades especiais, corroborando diretamente com o processo de inclusão escolar, ainda que sob a influência positivista: de causalidade orgânica à deficiência, irreversibilidade da lesão (“inatismo e determinismo”) e concentração do distúrbio na criança, sem se contar o meio social, cultural e econômico³⁶, herança retrógrada do pensamento de Locke. A escola tradicional não abria mão deste preceito, pois pensava a criança como um “ser deformado”, “adulto em miniatura”, exigindo, por exemplo, “a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação” (BLANCA; GLAT, 2007, p. 17). A escola reservava a “nobre” missão de converter a criança num “modelo ideal, o do *adulto*”³⁷.

O resultado desse movimento é a abertura de novas perspectivas para a educação de pessoas com necessidades especiais, ampliando aquelas iniciados no século XVIII e XIX, que conta com importantes representantes da Educação Especial. Deste modo, podemos considerar estes fatores como os “precursores do movimento inclusivo”, que viria mais tarde, após a evolução das ideias da Educação Especial, do desenvolvimento da Ciência, a partir das ideias

³⁴ Deixando o incômodo lugar da *incapacitação* para a *capacitação*, de uma condição imutável para a capacitação, interação, cidadania, etc. (Coll, 1995; Stainback; Stainback, 1999)

³⁵ Salvas as ações anteriormente efetuadas no sentido de promover o ensino-aprendizagem às pessoas com deficiência, a exemplo das primeiras escolas especiais para cegos e mudos, França e Estados Unidos: *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (1754, por Valentin Haüy) e o *American School*, em West Hartford, Connecticut, criado pelo Reverendo Thomas H. Gallaudet (Mazzotta, 18 e 23 pp.).

³⁶ Paradigma dominante nas décadas de 50-60, cedendo terreno, definitivamente, pelas ideias inclusivas (COLL, 1995).

³⁷ Assim, superar preconceitos, ideologias, ideias, pensamentos e *teorias* contrárias à verdadeira realidade da criança ou do deficiente é uma das funções da inclusão escolar.

positivistas, rompendo a ligação secular com a Filosofia, que ajuda à aplicação do método científico no trabalho com

Jean-paul Bonet [1620³⁸], Charles M. Appée [1770, criador da primeira escola especializada para surdos-mudos], Samuel Heinecke [1790], Valentin Haiiy [1784, fundador do destacado “Instituto Nacional para cegos de Paris”, marco da educação especial, “precursor da inclusão”...]. Há também Charles Barbier [1819, nome singular na educação especial]. Outro importante nome para ser designado como “precursor” do ensino inclusivo voltado aos deficientes visuais, Louis Braille, que revolucionou toda a história da educação para cegos e deficientes visuais [1824³⁹], Jean Marc Itard⁴⁰ [1838], Jean Seguin, etc. (MAZZOTTA, 2006, p. 17-21).

Oficialmente, os trabalhos científicos responsáveis pelo movimento de “inclusão escolar propriamente” dito, como ficou conhecido, começam nas primeiras décadas do século XX. Ao longo deste século, as educações inclusiva e especial alcançaram maturidade, consistência epistemológica, consensos paradigmáticos, respeito e efetiva consciência à efetiva materialização de direitos e representatividade cidadã/democrática⁴¹. Sobre o século XX, podemos dizer, sem maiores dificuldades, que foi o “século da *inclusão*”, principalmente, no que nos interessa mais de perto, o século da *inclusão escolar*.

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou *handicap* incluía as características de inatismo e estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que eram produzidas no início do desenvolvimento, sendo dificilmente modificadas posteriormente. Esta concepção impulsionou um grande número de estudos que tinham por objetivo organizar em diferentes categorias todos os possíveis distúrbios que pudessem ser detectados (COLL, 1995, p. 7).

A mudança de paradigmas (modelo, padrão, fundamento teórico de uma ciência ou doutrina, conforme a epistemologia de Thomaz Kuhn) propiciou também a mudança de pensamento (filosófico, sociológico, antropológico, pedagógico, etc.). Estes pensamentos se manifestaram pedagogicamente na forma de ações e atitudes, teoria e prática, em relação às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela de natureza física (paralisias em geral, deficiência auditiva, visual) ou mental. Abre-se, assim, a possibilidade de acesso dos deficientes à educação. Em outras palavras:

³⁸ Primeira obra editada sobre a educação especial de deficientes na história da educação (MAZZAOTTA, 2006, 2005, p. 17-18).

³⁹ Nome que dispensa maiores apresentações, expoente luminar à história da educação especial, criador do famoso método de escrita (célula braille, por exemplo), que levou seu nome.

⁴⁰ Criador da primeira perspectiva de uma educação científica na história da ciência para a educação de pessoas com deficiência mental – a mostrar “a educabilidade de um ‘idiota’ o denominado ‘selvagem de Aveyron’” (2005).

⁴¹ Em nosso país, muita coisa ainda tem que ser feita. Este é o grande desafio dos educadores, inclusivos ou não.

Ao longo dos anos, as categorias foram sendo modificadas, ampliadas e especializadas mantendo se, entretanto, este traço comum de que o distúrbio era um problema inerente à criança com poucas possibilidades de intervenção... No fundo desta perspectiva jazia uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem (id., p. 7).

Todavia, este ponto de vista não era pensamento ou prática predominante nas primeiras décadas do século XX. Esta prática somente aconteceria quando as teorias e práticas pedagógicas, impulsionadas pelos novos rumos da filosofia e pelas crescentes e importantes descobertas das ciências psicológicas, médicas, sociais e humanas, assim o fizesse acontecer. Estes novos e revolucionários saberes são os autênticos criadores de novos paradigmas que transformam o entendimento e o tratamento da humanidade, dos cientistas, dos professores e outros, em relação aos deficientes em geral e aos deficientes mentais em particular. Mesmo com os inconvenientes, as primeiras descobertas, teorias ou medidas intervencionistas na educação das pessoas especiais, trouxeram, mesmo assim, dois pontos importantes e significativos à educação inclusiva (COLL, 1995, p. 8):

A primeira era a necessidade de uma detecção precisa do distúrbio, que se beneficiou sobremaneira com o enorme desenvolvimento dos testes de inteligência cujas mensurações proporcionaram a delimitação dos diferentes níveis do atraso mental. A segunda aparece vinculada à conscientização de uma atenção educacional especial, distinta e separada da organização educacional regular. Surgem, assim, as escolas de educação especial, que foram se ampliando e consolidando paralelamente ao desenvolvimento do estado moderno.

Há que se lembrar, que a inclusão escolar, ampliando seu campo de compreensão, em termos de maior significação, vai também criando uma linguagem, digamos, própria, com jargões, significados próprios ou expressões mais apropriadas. Para não dizer também mais “humanizadas”, vão uniformizando o vocabulário utilizado na educação e na pedagogia de pessoas com necessidades especiais”. Doravante, vão substituindo, gradativamente, nomes, verbetes, palavras, etc. depreciativos de sentido, vexatórios, discriminadores, etc. (retardado, débil mental, idiota, etc.), herança do tempo em que se enfocava a doença, em detrimento do sujeito (MAZZOTTA, 2005). Tais como: “educação de idiotas”, de “débeis mentais”, “retardados”... O que se acaba de dizer reflete-se tanto no campo do atendimento *médico-psicológico* e *psicopedagógico* às pessoas com necessidades especiais.

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram especializadas para referir-se ao atendimento

educacional aos portadores de deficiências: Pedagogia de Anormais, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda são utilizadas, a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista (2005, p. 17).

2. OBJETIVOS, PROPÓSITOS E HIPÓTESES DO TRABALHO DISSERTATIVO

A presente dissertação tem como tema a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo como foco principal alunos universitários com deficiência visual: o *problema das atitudes de professores e funcionários no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência visual no ensino superior*.

Assim, inicialmente posto, vale lembrar, igualmente, que a pesquisa é um imprescindível instrumento de investigação científica utilizado para se obter conhecimentos, coletar dados, descobrir ideias, informações, etc. que não se encontram disponíveis no momento e que o pesquisador necessita buscar/encontrar para o seu trabalho. Os dados pesquisados podem ser obtidos, principalmente, na pesquisa em Ciências Sociais e/ou Humanas, basicamente por *estudos descritivos, estudos comparativos, estudos observacionais e estudos experimentais* (Sobrinho; Naujorks, 2001, p. 32-33).

[Do esp. pesquisa.] S. f. Ato ou efeito de pesquisar. 2. Indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição. 3. Investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento: pesquisa química; pesquisa arqueológica (DICIONÁRIO AURÉLIO SÉCULO XXI, 2006, EDIÇÃO CD-ROM).

Local onde foi desenvolvida esta Pesquisa de dissertação de mestrado: *Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia – da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/CBH/UEMG*, localizada na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, entre os anos de 2007 e 2008.

O objetivo da dissertação foi analisar a inclusão de alunos com deficiência visual no curso superior⁴² (curso de Pedagogia), a saber se eram favoráveis ou não a este processo inclusivo. Concentrou, no entanto, particular esforço nos aspectos subjetivos, as *atitudes*, expressadas

⁴² Na FAE/CBH/UEMG.

por intermédio de pensamentos, sentimentos, emoções, afetividades: “positivas” (*favoráveis*) ou “negativas” (*desfavoráveis*).

A temática da *inclusão educacional de alunos com deficiência visual na universidade* foi o *objetivo geral*, de pesquisa. A *favorabilidade* ou *desfavorabilidade* dos professores e funcionários a este processo educativo, no local pesquisado, foi o *objetivo específico* desta pesquisa (*objeto central* da pesquisa) de mestrado.

Acreditando que o problema em estudo era pertinente e que fora cuidadosamente definido, satisfatoriamente analisado, pensado e refletido, foram levantadas algumas questões ou *afirmações essenciais*, prováveis ou *condicionais*, ou seja, as *hipóteses*.

A pesquisa efetuada nesta dissertação obedeceu aos processos *descritivos* e *observacionais* e à *técnica do incidente crítico* e a *escalas de atitudes*. *Descrição*, porque grande parte do trabalho de pesquisa resultou de relatos, que foram sendo anotados, depois descritos, analisados ao longo da escrita. *Observação*, porque há um fato, um problema, um objeto de pesquisa observado, sob o qual trabalhou, no intuito de descobrir as causas, compreender as razões, fundamentos; esclarecer as dúvidas e demais questões pertinentes ao *objeto-problema* levantado. Deste modo, os instrumentos (testes/questionários) de pesquisa, elaborados e aplicados, no caso específico, em professores e funcionários, deveriam:

(...) rejeitar a hipótese, significando que a evidência contida nos dados amostrais é insuficiente para se afirmar, com algum grau de confiança, que ela seja falsa; ou aceitar a hipótese, significando que ela não seja rejeitada.

Em um teste estatístico a hipótese a ser testada é chamada *hipótese nula* (usualmente indicada pelo símbolo H_0) que geralmente, constitui uma negação da hipótese sustentada pelo pesquisador. Esta por sua vez, é comumente considerada a hipótese alternativa (H_1), a ser confrontada com H_0 . A decisão de rejeitar H_0 é equivalente a aceitação de H_1 (SOBRINHO; NAUJORKS, 2001, p. 34-35).

Para levar adiante a pesquisa foram construídas, portanto, quatro (4) *hipóteses* (de apoio, sustentação averiguação, compreensão e explicitação, à futura conclusão do *objeto de pesquisa* levantado):

1ª Hipótese: Os professores e funcionários, devido às condições – objetivas e subjetivas – demonstravam-se *descontentes* e *desfavoráveis* ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG, desenvolvendo uma posição *contrária*, expressas através de *atitudes negativas* explícitas ou camufladas. A *hipótese nula* (H_0) a ser “negada

pela pesquisa” constituiu-se, pois, em uma “negação da hipótese sustentada pelo pesquisador (...) H₁” (2001).

2ª Hipótese: Professores e funcionários têm *atitudes semelhantes*, concordantes e ou não, atitudes favoráveis, positivas ou negativas, em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais visuais na FaE/CBH/UEMG.

Estas duas hipóteses (H₀ e H₁) estavam sustentadas em dois pilares de condições ou probabilidade, responsáveis para que os sujeitos da pesquisa apresentassem atitudes *positivas* ou *negativas*, a favor ou contra a inclusão no lócus pesquisado. O estudo das hipóteses levou à formulação de dois problemas de crucial importância:

a) Seriam as “condições *materiais*” – problemas *reais, objetivos, factuais* – as únicas causas ou os elementos mais importantes e representativos para o impedimento ou pelo descrédito da inclusão de alunos com deficiência visual no local pesquisado? Que fatos, por si mesmos, seriam capazes de produzir, em professores e funcionários, *atitudes negativas* que os levariam a serem ferrenhos opositores, resistentes, moderados oponentes ao processo inclusivo de alunos deficientes visuais na faculdade?

Exemplos de fatos comumente existentes no ambiente pesquisado e analisado:

> As precariedade das condições de trabalho, questão salarial, desestímulo, falta de apoio, insegurança em relação ao futuro no cargo público e na faculdade, enquadramento, carreira, efetivação⁴³, fraco ou incipiente apoio institucional, enfim, ausência, inexistência ou insuficiência de uma infra-estrutura e superestrutura adequadas, expressivas e significativas à inclusão educacional.

> O fraco ou ausente projeto pedagógico-institucional: que esteja voltado realmente à educação inclusiva, precariedade, dificuldade, incompetência, falta de planejamento educacional, necessidade de um projeto didático, de ensino-aprendizagem, realmente operante, competente e específico para a questão.

⁴³ Este problema funcional era questão mais grave enfrentada pelos professores envolvidos com a inclusão, à vida laboral e profissional. Pelo menos 80% dos professores não tinham a garantia de permanência em seus cargos, pois não eram *efetivos*, mas *contratados* (“designados”). Esta problemática crônica que se arrastava há anos, desde a implantação da política de inclusão na universidade, em 2004, até 12/12/2007, quando todos os professores designados foram *efetivados*. Não solucionou o problema, mas minorou bastante a situação, que em alguns casos eram insuportável, angustiante (impossibilidade de aposentadoria, por exemplo) ou desesperadora.

> Problemas curriculares: ineficácia dos gestores internos e externos (diretores, coordenadores, chefes de departamento, conselhos universitários, órgãos colegiados, reitoria), insuficiência ou má gestão de verbas públicas, orçamento reduzido ou precário de recursos para cursos de capacitação, treinamentos, fomentos.

> Baixo estímulo institucional para o desenvolvimento de competências: dos docentes, dos discentes e do setor laboral, baixo auto-estímulo, pessoal e/ou voltado para o trabalho docente, de ensino aprendizagem, à produção de projetos de pesquisa e de extensão.

> Os graves problemas de infra ou superestrutura enfrentada pelos gestores da faculdade para trabalharem um melhor e mais amplo desempenho do projeto inclusivo, como insuficiência de estruturas de apoio ao trabalho docente ou funcional: setores especializados, projetados ou adaptados para o processo inclusivo. A biblioteca, por exemplo, contém inexpressivo acervo de livros e periódicos e catálogos em Braille, é um dos problemas à inclusão educacional. Há problemas com o material didático, como alto-relevos, vídeos dublados, precariedade na produção de material didático-pedagógico, como o *escaneamento* de textos, arquitetura de ambientes, banheiros, salas de aulas e de estudo, laboratório de informática não adaptados aos deficientes.

> Questões públicas: inexistência ou ineficácia de políticas públicas, gerais ou específicas, plano diretor de apoio, sustentação e desenvolvimento para a inclusão de alunos com necessidades especiais, visuais ou não, além dos ameríndios e afrodescendentes, que também participam do sistema de cotas (sociais).

>> Descaso das autoridades competentes (governo, secretarias de governo, reitoria, autoridades e entidades que deveriam cuidar melhor, zelar, acompanhar, incentivar, prover, assistir e investir no setor, oferecidas aos professores e funcionários, para a *aceitabilidade* ou não do processo inclusivo.

b) Seriam os *fatores subjetivos* (atitudes), tais como – insegurança, agressividade, preconceito, arrogância, medo, angústia, frustração, desconhecimento do assunto – os principais, mais expressivos, significativos elementos? Em outras palavras, seriam esses os “verdadeiros responsáveis pelas atitudes negativas”, capazes de produzir nos professores e

nos funcionários posições contrárias (desfavoráveis e negativas) à inclusão educacional na faculdade pesquisada?

c) Como a pesquisa dissertativa envolveu elementos típicos das ciências humanas – pedagógicos em sua essência, mas também filosóficos⁴⁴, sociológicos, antropológicos, históricos, econômicos, linguísticos, matemáticos (pesquisa/estatística) e psicológicos –, seria possível adotar um instrumento de pesquisa que fosse capaz, com certo grau de confiabilidade, determinar, e, de certa forma, quantificar, “medindo”, ainda que de forma aproximada, as atitudes dos professores e funcionários, a fim de se poder concluir com relativa segurança que professores e funcionários têm *atitudes favoráveis* ou *desfavoráveis*, *positivas* ou *negativas* à inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG?

Sim, não há a menor dúvida que existem instrumentos ou métodos de pesquisa capazes de fornecerem esta esperada “prova”. O instrumento mais acertado e apropriado foi a “Técnica das Escalas de Atitudes”, mostrando-se de grande valia no processo final da pesquisa. Sua eficácia foi corroborada pelas análises e estudos temáticos e pelo próprio desenvolvimento do processo inclusivo no ambiente pesquisado. Desde o início desta pesquisa dissertativa o objeto sofreu constante evolução, adaptação e mudança de percurso, características típicas daqueles referentes às ciências do comportamento.

As questões a serem investigadas na pesquisa dissertativa surgiram a partir de relatos, conversas, desabaços, etc. colhidas de professores da instituição, que trabalham ou já trabalharam com deficientes visuais. Estas queixas, aliás, eram comuns e recorrentes. Delas se percebe, com certa frequência, atitudes “fora do esperado”, que nem sempre são exteriorizadas diretamente ao aluno, mas que apareciam espontaneamente nas conversas com os colegas. Por exemplo: “Este aluno me perturba, me deixa nervosa, sem saída”. “Fulano fica dormindo o tempo todo”. “Como exigir deles o que se pode esperar dos outros?” (...) ⁴⁵ A insegurança do professor em relação aos deficientes visuais ou o esquecimento de que lecionava para deficientes visuais são atitudes comumente observadas ⁴⁶.

Estes são, sem maiores dúvidas, os *objetos-problemas* que guiaram nossa pesquisa de campo. Retratar estas “realidades” observadas, bem como colocá-las à disposição da comunidade

⁴⁴ Gnosiológicos, epistemológicos, ético-morais, ideológicos, ontológicos, enfim, críticos e analíticos, dedutivos, mas também com certo grau de indução (...).

⁴⁵ Desabaço de uma professora em face aos desafios da inclusão educacional no local pesquisado.

⁴⁶ Os relatos, parcial ou pormenorizado, destas questões anunciadas aqui, encontram-se no item número três, (metodologia de trabalho empregada) e no item número 5, subitem “5.2” (anexos).

universitária, no sentido de poder contribuir, teórica e praticamente, no processo de inclusão de deficientes visuais na instituição pesquisada, quiçá com extensões as outras unidades da universidade e assim por diante.

Outra observação preocupante é o tratamento “desigual” ou indiferenciado, como se o aluno nada tivesse de “especial”, didaticamente falando. Neste caso, o deficiente visual é tratado como um aluno “normal” ou “igual”, gerando atitudes, comportamentos ou ações, positivos ou negativos, dos professores. Muitos professores não sabem, por exemplo, que, quando alguns cegos ficam de cabeça baixa, enfiada ou não entre os braços, numa nítida impressão de sono, não é bem isto o que acontece com eles. Muitas vezes estão “mais despertos” do que podemos imediatamente imaginar; é uma atitude de “concentração”, de atenção, e não de sono, preguiça, indiferença. A razão é muito simples: se nada enxergam, qual o sentido de ficarem com a cabeça erguida, olhando para todo o lado, percebendo quaisquer outros movimentos que surgem no ambiente “extra-fala” e na ação do professor? Eles têm a propensão de dormir menos que os videntes, porque, não possuindo, evidentemente, estímulos sensório-visuais que os cansem ou os relaxem, são menos propensos ao sono que os demais. É comum vê-los “quietinhos”, “com a cabeça entre os braços, como que dormindo”; no entanto, quando lhes pergunta qualquer coisa, respondem prontamente, mostrando que estavam atentos a tudo que acontecia na sala de aula. Isto não significa que os deficientes visuais não possam dormir em uma determinada aula, momento ou circunstância, por cansaço ou por falta de motivação. Uma aluna e um aluno queixaram-se do fato de serem “cutucados” por professores, pensando-os adormecidos.

Há, também, outros problemas. Falar de anotações no quadro, de imagens de transparências, Power Point. Exemplo: “Vejam o gráfico”. “Lembram do vídeo tal?” (...) O professor age como se o aluno estivesse “lendo” ou “vendo” (como a maioria). Advertido sobre sua falta, nem sempre o professor tem a *humildade* de reconhecer a falha, caindo na defensiva, indiferença ou agressão. Outra atitude comum entre os professores, embora menos frequente, é a “superproteção”. Uma determinada professora deixava a avaliação inteiramente por conta de uma aluna cega, sem se preocupar se era ela mesma quem fazia os trabalhos ou as colegas que a ajudavam. Perguntada da razão desta atitude, simplesmente desabafou, em tom de “quase” desespero, à beira do “pânico”: “Coitada, ela não dá mesmo conta de acompanhar os outros. Não sei mais o que fazer com ela, só de vê-la fico nervosa, sem saber o que fazer; ajo como uma ‘barata tonta’”. Vejamos o exemplo de uma professora, relatado no teste do

incidente crítico, quando iniciou suas primeiras atividades docentes de inclusão com deficientes visuais no local de pesquisa:

Questão nº 2 (“Como foi” a recepção desses alunos?): Recebi alunos com necessidades especiais em número superior ao esperado. Na sala dos professores, comentando com os colegas, fui informada da inovação havida no vestibular.

[...] Questão nº 3 (“Você foi preparado[a] para receber e trabalhar com esses alunos?”): “Não fui preparada. Atendo, na medida do possível, a cada um, ouvindo-os quando falam”. [...]

Questão nº 4 (“Você possui conhecimento?”): “Não possuo conhecimentos para tal atividade, apesar de já ter tido alunos com deficiências auditivas”.

Questão nº 6 (“Quais as dificuldades específicas que você encontrou para atender esses alunos, dentro e fora da sala de aula?”): “Oferecer material para eles ou a instituição adequá-lo ao aluno. Substituir parte da pesquisa bibliográfica com que trabalho por livros que sugiro e por pesquisar na internet” (TÉCNICA DO INCIDENTE CRÍTICO, 2007, questões 2, 3 e 6).

Há, também, o “descaso” e a “indiferença”. Neste caso, o professor age como se nada estivesse acontecendo com ele, como se os alunos deficientes fossem inteiramente “normais⁴⁷”, dando-lhe as mesmas tarefas, o mesmo tipo de avaliação, trabalhos, etc. Há, também, os docentes que “esquecem” dos problemas estruturais, das omissões políticas e das precárias condições de trabalho, da falta de apoio, técnicos ou pedagógicos, oferecidos, tanto aos professores quanto aos alunos. Outros há que “enxergam” “outra escola”, descrevendo “outro mundo”, outra instituição, lugar ou realidade, que não a nossa. Fantasia, idealismo ou “ideologia”? Este pensar é muito comum (na reitoria, direção ou coordenação). É também frequente o uso da força simbólica do “argumento da autoridade”, oposto do anterior, onde os professores se eximem de qualquer responsabilidade: “Eu não!” O “culpado” é aluno, o sistema, o governo, a direção, a reitoria, a coordenação, os departamentos, as comissões, as condições de trabalho, o baixo salário, a falta de apoio, de treinamento, de cursos especializados, de incentivo, de condições materiais inadequadas, insuficientes ou inexistentes, etc. Ou seja, “o diabo é o outro” (Sartre). Estes problemas observados ocorreram durante a atividade de ensino do professor junto à classe, ministrando suas respectivas aulas e disciplinas, no início, meio ou final de trabalho letivo, em alguns momentos ou

⁴⁷ Os professores passam a ignorá-los ou a evitá-los, como se não existissem nenhuma diferença entre eles e os demais (*regulares*). Dois professores disseram (numa conversa na sala dos professores) que “não estavam nem aí”.

continuadamente dentro do semestre letivo. Como se deduz, não houve inclusão, talvez exclusão.

Queixa comum de professores, de alunos e de alguns funcionários, registrada “velada e timidamente”, no entanto, na pesquisa efetuada por intermédio da “Técnica do Incidente Crítico”, foi contra as condições desfavoráveis da escola para atender aos alunos deficientes visuais.

A ausência de investimento em infra-estrutura da instituição/faculdade foi uma crítica recorrente. “Pouco foi o investimento, a não ser em materiais de informática, por parte da faculdade, universidade e Estado”, disseram. Faltam coisas simples e indispensáveis, tanto para alunos, para professores e funcionários. É o caso do material didático: ausência ou limitação de simples papel (a4, ofício, etc.), para a confecção de textos, em alto-relevo, em Braille e assim vai indo. Não há funcionários especializados para o necessário suporte dos professores, tampouco aos alunos. Salvo a produção de textos, via *scanner*, de textos, partes de livros, revistas. Enfim, de material didático distribuído aos alunos nas diversas disciplinas do curso de pedagogia na instituição pesquisada. Estas tarefas, no seu começo (2006), realizavam-se de forma “messiânica” pelos professores. As reclamações, até a metade de 2007, eram constantes e calorosas, denunciadoras de atitudes estressadas dos professores, que ainda não sabiam lidar com esta problemática. Com isto, ficavam cansados, alguns até revoltados. Funcionários e professores não se mostraram *contra a inclusão educacional*, achando-a justa e de direito: “um desafio que vale a pena enfrentar”. Seguem, abaixo, algumas relatos significativos de dificuldades da inclusão de alunos com necessidades especiais visuais⁴⁸.

“No meu caso a maior dificuldade que encontro é a comunicação com os alunos surdos, pois não domino bem a Libras” (Língua Brasileira de Sinais).

Este depoimento é sobre o problema de comunicação à inclusão de deficientes auditivos, proferido por uma professora que trabalha com disciplinas referentes à inclusão e escola especial, mas que expressa um sentimento geral, válido para a maioria dos problemas que os professores encontram com a inclusão educacional, em todos os momentos, níveis e graus (nota nossa).

4º Relato (quanto à surpresa do encontro com um deficiente visual dentro de sala de aula):

⁴⁸ Registradas no teste do incidente crítico, às questões nº 5 (“Como você se sentiu?”) e nº 6: (“Quais as dificuldades que você encontra pra atender esses alunos em sala de aula e fora da sala aula?”) e outras questões.

A surpresa é em decorrência de e não saber me comportar frente ao “portador”. Não sabia se cuidava demais ou de “menos”. Resolvi tratá-los eticamente. Conversando de igual para igual (INCID. CRÍTICO/PROF., 2007, questões 5 e 6, anexo I).

Com o tempo, de 2007 a 2008, principalmente, a situação perdeu grande parte da tensão até então sentida, grande parte por conta do medo e da insegurança que todo começo de trabalho produz. Os professores já haviam aprendido com o processo, adaptando-se à nova realidade, avançando e evoluindo aos fatos, uns mais que os outros. Porém, houve mais adaptação que evolução.

A falta de uma infra-estrutura, em síntese, e condições adequadas para que se desenvolvam de maneira satisfatória as atividades pedagógicas inclusivas foi a principal queixa dos professores. Faltam computadores, material didático, folhas para impressão, gravadores, materiais pedagógicos auxiliares ou complementares de vídeos, áudio, de escrita (em Braille, desenhos em alto relevo, para gráficos e outros materiais importantes ao ensino inclusivo destes alunos). A partir de 2008, por empenho da antiga gestora da faculdade, estas questões foram minimizadas pela contratação de mais uma estagiária para ajudar na tarefa de *escanear* e editar os textos de professores (na sessão de audiovisual), compra de impressora Braille, gravadores, lupas, entre outras. Mesmo com a atenuação dos problemas, muita coisa ainda precisa ser feito à inclusão educacional na FaE/CBH/UEMG.

Para que ocorra efetiva evolução, aprimoramento salutar e consolidação consciente e responsável da inclusão educacional, de acordo com as necessidades, algumas questões são, em teoria e prática, importantes e merecem ser notificadas. Entre elas, a questão orçamentária é fundamental, porém não essencial. Em outras palavras, não bastam o provimento econômico monetário, é preciso mudar as atitudes, mudar hábitos, etc.

Na espera da expansão da inclusão, será necessário monitorar os efeitos da restrição financeira que se está tornando uma marca dos nossos tempos. A inclusão não é, nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a provisão de serviços de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 30).

Em síntese, não se deve calar com a omissão, descaso, desinteresse, falta de espírito social e de compromisso político das nossas autoridades, públicas ou privadas, em relação ao ensino

inclusivo. Não, não nos devemos calar ou consentir naquelas velhas desculpas, senão descaradas mentiras, quando alegam “falta de recursos”, principalmente quando não previstas. Com isto, querem justificar o corte ou a ausência de dotação orçamentária para o ensino inclusivo. Nisto mostram desconhecer a importância epistemológica do processo inclusivo, senão outros, como o sucateamento do ensino público superior, federal ou estadual. Contra isto, é necessário trabalhar pedagogicamente, é preciso, também, empenhar-se política e eticamente, como sempre recomendava Paulo Freire: “coerência, compromisso, responsabilidade e ética” (2000).

Como questões norteadoras da pesquisa a ser desenvolvida, apresentam-se as seguintes.

O propósito geral da pesquisa foi o de coletar, descrever e anotar, detalhada e minuciosamente, “os principais problemas dos professores”, passados e presentes, envolvidos na inclusão de alunos com necessidades especiais visuais no ensino superior público. E também investigar:

Por que professores de pedagogia – que *teoricamente* “têm” ou “deveriam ter” maior conhecimento sobre a questão –, trabalhando em um curso que tem como bandeira pedagógica a inclusão, não conseguem lidar satisfatoriamente com o problema produzindo, em alguns casos, situações contrárias ao processo inclusivo, contribuindo até mesmo com a exclusão?

Estas e outras problemáticas tiveram muito a ver com a novidade do processo inclusivo, da criação da lei de inclusão pelo governo mineiro (2004). Neste ano, pouca coisa aconteceu, salvo o ingresso de um aluno com baixa visão à noite. Em 2005, as coisas mudam, com a chegada dos primeiros alunos com deficiência visual, pelo sistema de cotas, por força da lei. Duas alunas cegas e um aluno (com baixa visão), turnos da manhã e tarde. Em 2006 aconteceram os piores problemas relacionados ao objeto pesquisado, principalmente os relacionados à adaptabilidade de professores e alunos com a nova temática, ou seja, com a inclusão de deficientes visuais na universidade pesquisada. A questão adquiriu maior visibilidade com a matrícula de mais duas alunas no turno da manhã, formado por uma aluna e dois alunos no turno noturno. De imediato, aparece a necessidade de se produzirem textos informatizados para que os alunos pudessem “lê-los” através do computador. Neste mesmo ano, foi criada a comissão de alunos com deficiência visual na faculdade, responsável por alguns ganhos em favor dos alunos, como a criação do serviço de produção de textos

informatizados pela seção de audiovisual. Foi um ano de muita luta e de trabalho, de intensas queixas e críticas de professores, alunos e funcionários. A direção teve um bom trabalho e trouxe algumas melhorias, mas ficou só n

isto. No ano de 2007, a questão vai serenando. Por uma conquista científica ou de senso comum, de superação das dificuldades? E os professores mudaram-se, em seus atos, posturas, atitudes, ações, estratégias pedagógicas, conhecimentos, etc. ou se “adaptaram” (agindo mais pelo senso comum) à situação? Ou mudaram através da experiência, maturidade, conhecimento (*epistême*), diminuindo as atitudes negativas em relação ao processo inclusivo acontecido na faculdade e para com o aluno com necessidade especial visual?

Do início à conclusão da pesquisa, estas e outras questões despertadas pela temática e pelo objeto-problema foram também investigadas para se saber se *os professores*⁴⁹, *principalmente, mas também os funcionários, que aprenderam na experiência diária (prática), na experiência direta do trabalho com os deficientes visuais, a lidar com a questão-problema do ensino inclusivo dos deficientes visuais na instituição pesquisada (FaE/CBH/UEMG), sem cursos, treinamentos ou outras medidas indispensáveis e fundamentais e que tipo de atitudes*⁵⁰ *desenvolveram.*

Um funcionário de um dos órgãos de apoio aos deficientes visuais aprovava o processo ocorrido no local pesquisado. Pensava, inclusive, que a situação melhoraria com uma demanda maior desses alunos, obrigando, assim, conforme seu pensamento, a faculdade a ultimar providências até agora adiáveis ou impensadas. No pensamento de um funcionário “o estresse exigirá criação de novas atitudes rumo à solução das questões existentes”:

Questão 3: “Você foi preparado para receber esses alunos?”

Eu não fui preparado para trabalhar com alunos deficientes visuais, mas acho que o problema se resolve é assim mesmo, isto é, primeiro deve haver uma demanda para que os profissionais da escola possam enfrentá-la (planejamento, criação de planos e metas para a execução futura de ações importantes e indispensáveis não seriam necessárias?⁵¹). Como a FaE não estava preparada para receber estes alunos, ela agora vai ter que criar a sua própria experiência e cultura no trabalho com eles [ou melhor, a prática

⁴⁹ Os funcionários não sofreram tanto quanto os professores, pois têm pouco ou nenhum contato com alunos deficientes visuais. O impacto, portanto, cai sobre os professores, por sua relação direta com este alunado.

⁵⁰ Positivas ou negativas, favoráveis ou desfavoráveis em relação a este alunado.

⁵¹ Nota nossa e não do funcionário.

diária trará as soluções: convivendo, adaptando e vivenciando o problema as soluções aparecerão, mas será mesmo assim⁵²] [...]

Questão 4 “Como você se sentiu ao receber esses alunos?”

No início eu achei estranho, mas depois acabei me habituando a esses alunos. Fiquei amigo deles, fui reconhecido por eles e aprendi a me relacionar com eles, via internet e até pessoalmente (INCIDENTE CRÍTICO/FUNCIONÁRIOS, 3-4 questões, anexo II).

Por uma questão de necessidade, os professores criaram suas próprias alternativas, “saídas”: estratégias, metodologias, adaptações, planos, metas, acomodações. (...) Independentemente da contrapartida externa (sistema) por parte da direção, reitoria e Estado. O esforço, a criatividade/inventividade (LUCKESEY), a formação em psicologia de alguns professores e da maioria em pedagogia fez a diferença positivamente. Usando velha expressão popular de senso comum, mas denotativa de luminar sabedoria, os professores e quem mais se envolveu com o processo, “quebraram o galho”, que convenhamos, não é nem salutar, tampouco científico.

O que há realmente com esses professores para não se tornarem inclusivos? Faltou conhecimento teórico, estratégias pedagógicas e metodológicas específicas, treinamento e melhores condições, objetivas e subjetivas, de trabalho? Ou lhes falta apoio pedagógico e institucional, ou práticas estruturais mais adequadas para não serem atingidos tão facilmente pelas emoções sentimentos, valores (opiniões), neste importante trabalho, que deveria ser de inclusão e não de exclusão, com estes alunos com necessidades especiais visuais? A resposta a esta e as outras questões abaixo vão sendo satisfatoriamente respondidas ao longo desta pesquisa. Uma funcionária da biblioteca, por exemplo, registrou um problema de atitudes e a falta de preparo de alguns professores à lida com a inclusão. A denúncia retrata uma atitude quiçá prepotente de uma professora⁵³.

Uma professora pediu que um funcionário da biblioteca da FaE encaminhasse um aluno (deficiente visual) para a biblioteca, alegando que a bibliotecária era obrigada a aplicar a prova para este aluno. (...) Acho que a professora queria passar responsabilidades para pessoas que não foram comunicadas e nem preparadas para receber o aluno. O problema teria que ter sido resolvido com a direção da Faculdade e não com funcionários (INCIDENTE CRÍTICO/FUNCIONÁRIOS, 7-8 questões.)

⁵² Idem nota acima.

⁵³ Questão contida às respostas das questões n.ºs 7 e 8 do incidente crítico.

Por que alguns professores que têm conhecimento (formal, documentado, pelo menos), com tudo para “agir pedagogicamente correto” não o fazem ou não conseguem agir segundo sua formação, teriam eles, verdadeiramente esta “formação”, teoria e prática, para lidar com um alunato que tem, em sua composição, pessoas com com necessidades especiais visuais? Por causa das atitudes negativas, desconhecimento, inexperiência com os processos inclusivos, que alguns tinham, esta é uma forte hipótese. Este fato aconteceu com frequência nos anos de 2006, 2007 e 2008, quando novos alunos deficientes ingressaram na universidade e os antigos iam avançando curso adentro, trazendo experiências para os outros professores que não haviam ainda passado pela experiência.

De que forma, este trabalho de pesquisa poderá contribuir, positiva e favoravelmente, no processo, ajudando os professores, em forma de sugestões e ideias ou de maneira prática?

Poderá esta pesquisa promover uma reflexão geral e particular sobre o tema, traduzindo-se também de maneira prática: em forma de palestras, seminários, encontros, criação de projetos, de linhas e grupos de pesquisas sobre a educação inclusiva em geral, e aos deficientes visuais em particular, em seus cursos de graduação e de pós-graduação – *lato sensu* – mestrado⁵⁴, na criação de cursos de formação continuada de professores⁵⁵?

A Educação Especial em Minas Gerais acontecia, normalmente, nas redes públicas e privadas de ensino fundamental e médio, dentro e fora dos domínios da escola regular. Este trabalho pedagógico especial correspondia, por exemplo, às determinações da Constituição Brasileira (inciso III do art. 208) ou às orientações da Política Nacional de Educação Especial⁵⁶ do MEC (MEC/SEESP, 1994), mas não tinha uma legislação específica para os cursos superiores, nenhuma regra, orientação ou normatização pedagógica direta para a educação de alunos deficientes ou “especiais”. Até 2004, não havia também qualquer determinação política, geral ou específica, que assegurasse direitos a esse alunado: de vagas, de permanência, de condições adequadas e de qualidade de ensino-aprendizagem voltados à inclusão educacional (no ensino superior), ao contrário do ensino básico. A partir de então, por um Decreto Lei do então governador, Dr. Aécio Neves, criou-se o “Sistema de Cotas” no ensino público universitário mineiro, com vagas especiais para afrodescendentes e ameríndios e pessoas com necessidades especiais. São estes: 1. Os deficientes físicos: cadeirantes, com o uso de

⁵⁴ Curso recém-criado, que tem como uma de suas linhas de pesquisa o ensino inclusivo.

⁵⁵ Proposta já feita à coordenação de ensino e à direção da faculdade, sendo esta a primeira contribuição efetiva deste trabalho dissertativo, fato que, em princípio, foi acolhido com grande interesse pelos órgãos representativos da faculdade.

⁵⁶ Constituição

próteses, de bengalas, entre outros expedientes ortopédicos, auxiliares à deambulação ou correção postural, os acometidos pela paralisia infantil, acidentados, hemiplégicos, paraplégicos⁵⁷, etc. 2. Os deficientes visuais, totais ou parciais (alvo desta pesquisa), auditivos “surdos-mudos”.

Abre-se, deste modo, de acordo com a tendência mundial e de outras universidades brasileiras, caso da UERJ (pioneira no Brasil desta iniciativa), UFBA, entre outras, as portas da educação inclusiva nas duas universidades públicas do Estado de Minas Gerais: a UEMG e a UNIMONTES. Esta lei atrai, para seus domínios, um público seletivo, diversificado e especial, propiciando a toda a comunidade acadêmica e particularmente aos professores um raro momento de “aprender com as diferenças”: uma das mais importantes e salutares lições do ensino inclusivo⁵⁸. Vale dizer que a inclusão educacional proporciona preciosas lições, que dificilmente aconteceriam no sistema regular, propiciando grandes transformações, laborais, pedagógicas, éticas, humanistas e profissionais. Os benefícios são muitos, a todos: aluno/aluno, professor/aluno, mesmo professor/professor (trocas de experiências, por exemplo, além da “oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoios dos colegas” (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 25), entre outras vantagens. Mas é preciso ter sempre em mente que tanto a *escolarização especial*, *integração* e, principalmente, a *inclusão* devem traduzir-se em medidas eficazes e efetivas para o bem-estar do aluno com necessidades especiais, aproximando-se ao modelo regular, em que passam os demais alunos, ditos normais. É importante ainda dizer, dentro do pensamento de Herrero (2000, p. 11-12), que tanto a *integração* e, principalmente, a *inclusão*,

significa[m] a aceitação do deficiente com suas dificuldades e o reconhecimento do seu direito a uma vida normal em todos os sentidos. Em educação, entende-se que a criança⁵⁹ com necessidades especiais deve ter as mesmas experiências da escola normal, em um ambiente o menos restritivo possível. Não se pretende fazer do deficiente uma criança normal, mas normalizar sua vida: que vá à mesma escola, que compartilhe com todas as crianças as mesmas aulas, o refeitório, os jogos, os mesmos programas educativos e, em geral, que tenha a mesma participação nas atividades escolares.

⁵⁷ Na FaE/CBH/UEMG, temos, no presente momento, uma aluna cadeirante e uma com sequelas

⁵⁸ GLAT, 2004, 2007; MAZZOTTA, 2005; COLL, 1995; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SASSAKI, 2006, 1995; e outros.

⁵⁹ Verdade que deve ser estendida evidentemente aos adolescentes, jovens e adultos, o nosso exemplo.

No sentido de ampliar a discussão sobre a questão, tendo como núcleo central as questões de professores e funcionários, a pesquisa concentrou a atenção em três eixos temáticos de pesquisa (*problematizações*):

- 1º. Investigar as *atitudes* apresentadas pelos professores e funcionário no processo de inclusão com alunos deficientes visuais na FaE/CBH/UEMG, no sentido de se descobrir se eram contra ou a favor do processo inclusivo, demonstrada através de atitudes, mensuráveis através de instrumentos de pesquisa (parte pelo teste do incidente crítico e principalmente pelas escalas de atitudes).
- 2º. Promover uma análise crítica e dirigida reflexão filosófica a respeito dos problemas em que vive a maioria dos professores e alguns funcionários neste processo na instituição pública de curso superior já mencionada.
- 3º. A conclusão do trabalho dissertativo, após todas as pesquisas e análise de questionários, pretendeu-se obter uma compreensão ampla, crítica, científica e epistemológica, decorrentes do processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais visuais na universidade pública estadual⁶⁰. A análise foi focalizada a partir do ponto de vista dos problemas vividos pelos professores, objetivos (questões curriculares, desinteresse do poder público, questão salarial, etc.) e subjetivos (angústia, ansiedade, insegurança, etc.), no sentido de poder interferir, positivamente, no processo.

Mas nem tudo são flores, pois, por exemplo, a figura da gestão consegue promover, mesmo não sendo esta a intenção, com atitudes até benfazejas, alguns problemas ou embaraços para este alunado. É o que ocorreu com um aluno deficiente visual, no seu primeiro semestre à universidade, quando chamado à direção, “depois de aproximadamente quatro meses de ingresso para levantar minhas prioridades” (Técnica do Incidente Crítico, 2007, questão nº 8).

Muitos dias passados, compareci, quando novamente puderam conversar, e o que me disseram foi apresentado quanto ao que se poderia fazer me deixou sem ação (ou seja, chamaram o aluno sem motivos, maiores, sem apresentar nada de concreto a ele⁶¹). Eu teria que ver o que era possível! Sem saber o que vou necessitar adiante perante o que será daqui para frente. Não tive iniciativa de descrever o que poderia me auxiliar no

⁶⁰ Através de pesquisar de questionários (técnica do incidente crítico, escala de atitudes), entrevistas gravadas com alunos, funcionários e professores.

⁶¹ Nota nossa e não do aluno.

decorrer do curso [a própria fala do aluno é confusa, indecisa, pois foi chamado à direção para que esta lhe apresentasse alguma coisa de concreto, mas o que recebeu foi apenas conversas, “sondagem de expectativas”, talvez promessas⁶²] (INCIDENTE CRÍTICO/ALUNOS, 2007, questão 9⁶³)

Algumas variáveis aconteceram, desde a produção do projeto de pesquisa, para concorrer com o exame seletivo do mestrado, do projeto definitivo, momento de escrita e finalização do trabalho da dissertação, que precisam de registro, pois fazem parte da dinamicidade de todo trabalho científico. Principalmente em Educação, cujos objetos são os sujeitos, seres humanos, dialeticamente complexos, logo passíveis de permanentes mudanças, em razão da *indeterminação* do ser humano, *ser inacabado e incompleto*, em constante processo de crescimento, transformação, mudança e evolução, como apregoa a filosofia existencialista e algumas correntes psicológicas científicas. Determinadas variáveis acontecidas desde a produção do projeto de pesquisa permaneceram estáveis ou inalteradas, algumas se mantiveram presentes, outras se alteraram (o medo, a desconfiança no processo, por exemplo, praticamente desapareceram). Do ponto de vista desta pesquisa:

A inclusão educacional de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG aconteceu de modo muito tranquilo, apesar de todas as dificuldades, objetivas ou subjetivas, materiais e humanas, sem críticas acerbadadas. A oposição não foi muito contundente, mesmo assim, mais por conta dos professores, dos alunos e dos funcionários. Com funcionários, o fato aconteceu principalmente com aqueles que não tiveram contato com este grupo de alunos.

Explica-se esta questão porque aconteceu de uma maneira imediata, “sem aviso prévio”, pegando os professores e os funcionários de “surpresa”. Em outras palavras, os professores e a comunidade acadêmica não foram chamados a opinar sobre o projeto de lei criada pelo governador de Estado, mandando apenas o “cumpra-se”, quando de sua promulgação.

Ou seja, a lei da “Inclusão Educacional” aplicada nas duas universidades estaduais do Estado de Minas Gerais, FaE/CBH/UEMG e UNIMONTES, através do Projeto de Lei nº 15259 de 28/07/2004⁶⁴, foi decretada e imediatamente cumprida, adaptando as demais unidades às formalidades legais, disponibilidades e necessidades mínimas para sua implantação e efetivação. Não houve crítica dos gestores das duas universidades, tampouco movimento de

⁶² Idem nota acima.

⁶³ “Exatamente o que foi que aconteceu?”

⁶⁴ Que instituiu o “Sistema de Cotas” – Sociais e para Deficientes, “físicos” e “auditivos”, na universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, e a Universidade de Montes Claros, UNIMONTES.

professores, funcionários ou alunos, dirigidos diretamente ao poder criador e promulgador da lei.

Consequente ao que foi acima descrito, o ensino inclusivo para deficientes visuais na FaE/CBH/UEMG também não criou maiores desgastes ou dificuldades à sua implantação ou ao seu funcionamento. Pelo menos de natureza objetiva, em forma de crítica direta dos professores, impedindo ou dificultando a real efetivação. As críticas aconteceram, com mais intensidade, com a chegada dos primeiros deficientes, com os primeiros problemas, quando os problemas se evidenciaram, caso da ineficiência do sistema e da precariedade da instituição, despreparo do quadro docente, técnico e funcional. As críticas, no entanto, não foram muito contundentes, abertas. Em outras palavras, foram mais *esotéricas* que *exotéricas*, mais filosóficas e pedagógicas que políticas, antes denunciadoras das precárias condições-suporte para desenvolver a educação aos deficientes visuais demandantes à faculdade (falta de infra-estrutura para produzir textos, leitura para os mesmos, etc.). Em pouco tempo, foram diminuindo de intensidade, até restringirem-se praticamente a reclamações isoladas, de natureza subjetiva, expressas por *attitudes* negativas, a principal, senão o único porta-voz da apreensão, da angústia, do preconceito e da insegurança que o processo inclusivo provocara em seu início.

Percebem-se estes fatos no aproveitamento escolar, acadêmico e pedagógico desses alunos especiais, pois todos os alunos matriculados nos últimos anos completaram o curso. O que deixa a falsa impressão que tudo vai muito bem obrigado, escamoteando os problemas.

Em outras palavras, sem que eles pudessem “pensar muito” nos prós e contra do processo inclusivo, nas condições laborais, pedagógicas, estruturais, institucionais, etc. em que passara a instituição. Ou seja, o processo aconteceu e permanece praticamente inalterado em nossos dias. A FaE-CBH-UEMG por ser uma faculdade de educação, com um curso de pedagogia tradicional, cujo valor é reconhecido por todo o Estado e fora dele, que há anos vem trabalhando a questão, ainda que teoricamente, por isto não trouxe maiores surpresas ou problemas aos professores e funcionários, que souberam contornar os problemas ocorridos e seguir adiante.

A faculdade se adaptou, mesmo sem possuir uma estrutura funcional e de apoio ideal, apostando na sua experiência pedagógica e de seu quadro docente e funcional, mesmo porque a inclusão de deficientes visuais na universidade pesquisada não apresentou teve maiores

dificuldades que no ensino básico, regular ou especial. Este fato é determinado por alguns fatores, a começar pela novidade (prática) temática na instituição. Além do mais, a maioria das instituições, salvo exceções, recebe o aluno “já pronto”. Em outras palavras, quando o aluno chega à universidade o aluno especial já se encontra *incluído*: no sistema, na cultura, na sociedade e, principalmente, na educação escolar (iniciado à norma culta, no curso fundamental e médio, concluído e habilitado). Se não *incluído*, pelo menos se encontrará *integrado* no sistema educacional, pela inclusão escolar ou pela escola especial, preenchendo, assim, as mínimas condições necessárias para cursar o ensino superior escolhido.

Além da compreensão teórica do assunto, a pesquisa pretende, também, contribuir para a melhoria dos trabalhos de inclusão destes alunos e ajudar os professores em suas funções, em suas necessidades e expectativas, factuais e, sobretudo, atitudinais. Uma segunda questão igualmente importante para a escolha do objeto é pessoal. Detenho um quadro de deficiência visual, resultante de uma antiga ceratocone (nos dois olhos). Cessando a moléstia inicial, através de transplantes de córneas, persistiu um astigmatismo irregular de alto grau, dificultando, sobretudo, à leitura.

Além da importância temática inclusiva, em si, da relevância psicológica, pedagógica, filosófica e política há de se considerarem, também, as “vantagens sociais, econômicas e políticas da inclusão”, e a razão é simples. Excluído do mercado de trabalho, alienado, alijado ou limitado, cultural e socialmente, torna-se um fácil alvo para a discriminação e o preconceito (familiar, cultural, político, etc.). A educação possibilita inserir-se no mundo social do conhecimento, da cultura, arte, filosofia e ciência, como produto da educação, proporciona-lhe novas perspectivas, inclusive de “mobilização social”: saindo da *exclusão* para a *inclusão*, tornando-se um cidadão ativo e produtivo, dependente de sua força de trabalho, material e intelectual. O “incluído” traz vantagens para o sistema, estado, família, sociedade, país. Embora, como os demais compatriotas, possa ser também mais sujeito limitado, dominado, manipulado, explorado, etc. pelo modelo capitalista de produção. Mesmo porque o modelo social, político e econômico capitalista se fundamenta, necessariamente, na exploração, exclusão, exploração da mais-valia, divisão social de classes, exploração da força do trabalho, acúmulo, entre outras. de pois, ao abandonar sua antiga condição (MARX e FOUCAULT, apud SANTOS, 1982), o deficiente sai das estatísticas dos “excluídos absolutos”. Mesmo mantendo limitações e dificuldades em relação aos “normais”, diminuirá,

por exemplo, o impacto sobre a previdência e a seguridade social, com evidentes vantagens para o sistema capitalista, ou não (em Cuba, na China⁶⁵).

Houve dois motivos para este estudo: 1º geral, teórico, epistemológico – “pesquisar a inclusão em si mesma”, um dos temas mais discutidos e importantes à ciência da educação, para não dizer de toda a “ciência social” (SANTOS SILVA/MADUREIRA PINTO, 1986 e outros); 2º específico: estudar e contribuir para a inclusão de alunos e professores à FaE/CBH/UEMG.

O trabalho compõe-se de três partes principais: introdução, corpo teórico, pesquisa e conclusão. A primeira parte, referente à Fundamentação Teórica. A 1ª sessão tratará da inclusão; a 2ª da dificuldade visual e a 3ª das atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual no curso superior. A 2ª parte apresentará a metodologia e a 3ª os resultados.

Finalizando esta parte é preciso mostrar a relação da pesquisa com o trabalho filosófico. Em princípio, pesquisa vem do latim *investigatio*, investigar, buscar, inquirir. Só se pesquisa porque se desconhece, quer descobrir alguma coisa que àquele momento está oculto, fora do conhecimento, desconhecido, *misterioso*. Deste modo, os modos e os tipos de pesquisa vão dependeram dos objetos, questões ou problemas que procuramos soluções. Assim, poderá ser *racional* (lógico-filosófico) e *empírico* (experimental-científico). Neste sentido, filosófica, psicológica, ontologicamente e pedagogicamente o ser humano é um eterno dependente da pesquisa, pois é ela que nos proporciona os meios (caminhos) para se obter o saber/conhecer.

No Mundo moderno, Dewey considerou a lógica com teoria da pesquisa. “Todas as formas lógicas, disse ele, com suas propriedades características, nascem através do trabalho de P., e referem-se ao controle da P. face à aceitabilidade das asserções produzidas”. Neste sentido, a “P. é *causa cognoscendi* das formas lógicas ao passo que investigação primitiva é *causa essendi* das formas reveladas por aquela indagação”. P. é definida por Dewey como “a transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada em outra, que seja determinada, nas distinções e relações que a constituem, de maneira a converter os elementos da situação originária em uma totalidade unificada” (ABAGNANO, 1982, 729-730 pp.)

⁶⁵ Exemplos atuais de países de modelo político-econômico e social socialista ou comunista, onde também ocorre a inclusão educacional.

2. PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A “inclusão⁶⁶ escolar” não deve ser entendida como um fato com um movimento isolado, mas como um extenso *processo* dinâmico, dialético e humano, construído ao longo do tempo. Não se trata, pois, de pensá-la apenas no momento em que se deu o acolhimento da escola dos alunos com deficiência mental e outros, deficientes em geral: visuais, auditivos, mentais e com altas habilidades, por exemplo, numa mesma classe e escola regular, mas de várias etapas relativas ao processo educativo ao longo da história da humanidade. De acordo com Stainback & Stainback (1999), é preciso compreender o processo de educação inclusiva (cuja efetivação acontece nas décadas de 70, 80 e 90, com o apogeu no início do século XXI aos nossos dias) também como um *compromisso*. Mas este processo não se deve limitar às escolas, mas a todos os membros da sociedade. No sentido de atender um número cada vez maior e melhor de crianças⁶⁷ com deficiências, que serão atendidas dentro das classes regulares, estendendo o direito da escolaridade e educabilidade de crianças, adolescentes e adultos (da educação básica à educação superior). Segundo Sasaki (2006), deve-se compreender a inclusão dentro de quatro períodos: *exclusão*, *isolamento (segregação)*, *integração* e, finalmente, a *inclusão*.

2.1. HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR⁶⁸

Incluir não pode ser diferente de “incluir-se em”, “fazer parte de”, “participar”, “incorporar-se a um grupo”. “Inclusão”, escolar, portanto, ou não, pode ser compreendida como o resultado ou uma consequência de um longo período de evolução da nossa cultura, sociedade, civilização. Isto acontece principalmente, nos processos educativos, iniciando-se na educação regular, prosseguida com a educação especial (séculos XVII, XIX e XX) até atingir os patamares humanístico-democráticos educativos do modelo atual. Como todo projeto cultural e educativo, a inclusão é um processo social e também político, onde todos estão incluídos,

⁶⁶ Do latim *inclusione*, derivado verbo *includere*, ato de abranger, compreender, envolver, conter em si, implicar.

⁶⁷ A inclusão inicia-se e concentra seu cerne nas crianças, mas não pode restringir-se a elas, pois as crianças crescem, viram adultos e se tornam cidadãos detentores de direitos.

⁶⁸ Este estudo evidencia os movimentos, culturais, filosóficos, políticos e sociais, ao longo da história da educação, que indireta (a educação às classes populares dos séculos XVII e XVIII e o surgimento da Escola Especial, séculos XVII e XIX) ou diretamente (os movimentos sociais, culturais, sociais, últimas décadas do século XX e início do XXI, com a criação da Escola Inclusiva) propiciaram o advento da educação/escolarização inclusiva.

não apenas como sujeitos beneficiados, mas também como participantes auxiliares do processo, com direitos e deveres, responsabilidade civil e compromisso político.

Em “nossa história ocidental”, parodiando o grande historiador Will Durant, podemos inferir como “início” do processo educativo da formação das elites aristocráticas na Antiguidade Grega, seja em Mileto⁶⁹ Esparta e Atenas, quando da criação das primeiras escolas voltadas à formação de suas elites, ao tempo atual. Ou seja, da educação geral que, além de formar a mão-de-obra trabalhadora, a classe guerreiro-militar, a elite pensante. No século VI a.C., a educação grega aumenta sua abrangência, voltando-se outros segmentos da sociedade, além da aristocracia, os “cidadãos gregos em geral”, quando da criação da primeira escola pública em Atenas (BRANDÃO, 2004). Fora esta e outras tentativas de estender o direito à educação a todos os seguimentos da sociedade, ao povo, particularmente, pouco se verifica a este respeito. Na quase totalidade dos povos, reinos, civilizações e culturas, os extratos sociais inferiores, o *povo* esteve à margem, excluído, do processo educacional. Modificar esta condição é o que poderemos denominar de “*inclusão* educacional das minorias”. Na Idade Média, mesmo com escolas as “dominicais” e “catedrais” à formação das universidades, não foi diferente. Difícil, senão impossível, às classes subalternas, o acesso à educação, um privilégio das elites. Em primeiro momento da nobreza, depois para os membros das classes laboriosas do comércio, militar, entre outros ramos ou segmentos formadores da futura classe burguesa. Entretanto, novos rumos começam a descortinar a partir do Renascimento, fortalecendo-se à Modernidade, quando o homem ocupa o centro da cultura e da vida, à cata de explicações lógico-científicas para explicar as coisas, até então entregues ao divino e ao sobrenatural. Surge o humanismo, revalorização da cultura greco-latina e da racionalidade (de Bacon a Descartes, de Galileu a Locke). A ciência conquista espaços antes da fé e da religião. Além da criação da imprensa e da reforma protestante, mudanças radicais acontecem no campo social, econômico e político. É o caso do fim do modelo servil, da criação do trabalho assalariado (economia moderna, pré-capitalista e burguesa), da criação dos estados nacionais e do absolutismo. Estas e outras mudanças acabem induzindo alterações significativas nas ideias e nos valores educacionais (Comenius), saindo da nobreza voltando-se também à burguesia.

A extrema valorização da capacidade da razão humana para conhecer e transformar a realidade – a confiança numa *ciência ativa* ou prática em oposição ao *saber contemplativo*, – é uma das características principais do

⁶⁹ O berço da Educação, Filosofia, Ciência e Arte ocidental, logo da *civilização ocidental*.

chamado *Humanismo*, desenvolvido durante a Renascença. Em contraposição à perspectiva medieval, que era *teocêntrica* (Deus como centro do conhecimento e da política), os humanistas procuram laicizar o saber, a moral e a política, tomando como centro o *Homem virtuoso* (CHAUI, 1985, p. 62).

Mas, voltando aos deficientes, os critérios médicos, pouco a pouco, vão substituindo os sobrenaturais. As pessoas deficientes são consideradas “doentes”, carentes de cuidado e tratamento médico, e de procedimentos de reabilitação física apropriada (SASSAKI, 2006). A revolução burguesa do século XVII preconiza um modelo educacional mais amplo, não mais circunscrito à nobreza e à Igreja (formação de sacerdotes, professores leigos, etc.). O século XVIII é marcado pela abertura democrática, voltada, evidentemente, à burguesia (revolucionária até então), mas também às classes laboriosas, até então afastadas do direito à educação formal, salvo as exceções, ou da educação ligada ao trabalho e produtividade, bem como aquela de formação sacerdotal. As crianças e os jovens filhos de trabalhadores aprendiam algum ofício, através da família⁷⁰, mas nada comparável à educação formal-escolar. No Brasil do século XVIII, o ensino adquire caráter mais abrangente, surgindo importantes escolas, normalmente clericais⁷¹, voltadas, todavia, às elites. Estas escolas operam em regime de segregação (internato), onde a criança deixa o lar, demandando, por exemplo, alguns seminários. Houve, em Minas Gerais, o famoso “Colégio do Caraça”, fundado em 1820 por Antônio Ferreira Viçosa e o Padre Leandro Rabelo Peixoto, baluarte da educação mineira e brasileira, dedicado à formação da elite pensante, aristocrática e diretiva mineira por quase dois séculos (XIX e XX).

O Colégio do Caraça foi, durante muito tempo, uma referência na educação nacional. Era conhecido pela sua rigidez e capacidade de formar um tipo ideal conservador de homem. O colégio não tinha o objetivo de formar profissionais especializados. De acordo com a historiadora Mariza Guerra de Andrade, "o seu valor deve ser entendido pela dimensão preparatória para a vida pública - tratava-se de educar aqueles que *não eram como todos, mas como poucos, daí seu caráter socialmente classificador*". *Entre os mais ilustres que por lá passaram estão: Afonso Pena, Artur Bernardes e outros. As aulas duraram de 1820 a 1912.* (www.overmundo.com.br/guia/santuário-do-caraca, acessado em 30/01/2009).

No século XVII, principalmente na Europa, além de surgirem os manicômios, locais de segregação e tratamento dos loucos, cria-se, por outro lado, o isolamento de pessoas

⁷⁰ O filho aprendia ofício do pai ou dentro das famosas corporações de ofício, onde um mestre transmitia sua *arte* aos discípulos.

⁷¹ No sistema colonial e imperial, os pobres, às vezes, podiam estudar para serm sacerdotes ou com *caridosas* bolsas de estudos.

“inconvenientes ao sistema”: os presos políticos, os inimigos dos regimes absolutistas e outros (FOUCAULT, 1977). Aparecem, também, instituições leigas ou religiosas encarregadas da segregação de crianças com deficiências físicas e mentais. No final do século XVIII e no começo do século XIX, surgem as primeiras escolas especiais para cegos, surdos-mudos e deficientes mentais. Essas primeiras escolas especiais diferenciam-se de outras iniciativas praticadas anteriormente por não terem intuito puramente humanitário, de espírito caritativo e piedoso. Neste momento, nasce uma nova mentalidade orientada epistemologicamente dentro de um critério universal, *oficial*, ideia que gradativamente ganha “espaço público/estatal”. Ou seja, os governos vão tomando a educação como um “bem público” e dever do Estado, não mais da iniciativa privada, como até então acontecera. Mas não se trata, definitivamente, da “*inclusão*, hoje entendida e praticada”. A inclusão deve ser entendida, aqui, mais como o primeiro esforço/iniciativa para se “incluir educacionalmente estas pessoas”, sem maiores pretensões.

O nascimento das escolas especiais – de ontem e hoje – e o ensino inclusivo hodierno resultam destas antigas iniciativas e de outras tantas que não carece citar aqui. Uma delas fora decorrente de crescentes e intensas atividades (revolucionárias, em boa parte) de natureza social, pedagógica, política, antropológica, filosófica e científica (a exemplo da grande contribuição da psicologia experimental), que aconteceram, principalmente, do século XIX ao início do século XX. Eram movimentos reivindicatórios e de luta, por direito, liberdade, melhores condições de vida, trabalho, moradia, saúde, previdência, escolarização, direitos políticos (sufrágio universal, fim do absolutismo e dos primeiros governos despóticos burgueses, por exemplo), dentre outras. À *luta de classes* devemos este fervilhar revolucionário, segundo Marx. Fato muito comum neste conturbado período de tempo, em que se buscava conceder os mesmos direitos, sociais e políticos, às classes menos favorecidas (classe trabalhadora, proletariado), conforme a promessa da Revolução Francesa (*libertè, fraternitè, igualitè*). Vale lembrar, no entanto, que estes direitos não eram mais privilégios exclusivos da nobreza ou do clero, posto configurarem-se naquele momento como direitos inalienáveis da nova ordem, leia-se a emergente “classe dominante”, a *burguesia*. Uma destas lutas exigia que os direitos à educação formal (norma culta, transmitida principalmente na modalidade escolar) se estendessem também às minorias sociais, grupos ou classes sociais inferiores, os trabalhadores urbanos, por exemplo. A luta pelos direitos sociais, políticos,

laborais, econômicos, culturais, educacionais, acontecidos no século XX⁷² principalmente durante os anos sessenta e setenta, em grandes marchas mundiais, em prol dos deficientes, físicos e mentais, por exemplo, como podemos depreender, tem como gênese embrionária aqueles momentos de intenso fervilhar revolucionário europeu. A inclusão educacional, concebida nos termos de hoje, por extensão, reforçando, é produto de um longo e intenso labor cultural, social e político que vai, gradualmente, tomando corpo ao longo de quatro séculos⁷³. Secundado por ideias filosóficas e científicas, marcam a grande transformação do homem, da sociedade, da cultura, da política, da educação, etc., da Modernidade à Contemporaneidade.

Ao se falar em inclusão, portanto, há de se pensar dentro de uma perspectiva um pouco acima da meramente pedagógica, mas histórica, mais multifatorial. A explicação é que a inclusão não nasce “pronta”, sozinha e isolada, mas de muitas frentes de ação e de luta. Estas frentes ocorrem principalmente no século XX, momento de intensas mudanças paradigmáticas psicopedagógicas importantes, quando se estende às pessoas com deficiências (mental principalmente) o direito de frequentarem, em igualdade de condições, a *escola regular*. Inclusão educacional, neste sentido, é o conjunto de iniciativas historicamente determinadas para tornar o ensino escolar aberto democraticamente a todas as pessoas, ditas normais ou deficientes (GLAT, 2007; SAULO, 2009), resultado, como se depreende, pois, da revolução/evolução iniciada quando os deficientes foram admitidos em as escolas especializadas.

No traçado das gêneses causais da história da inclusão, podemos retroagir, da Contemporaneidade à Modernidade, e desta diretamente à Antiguidade. Principalmente se a tomarmos como um processo geral e gradativo de luta das minorias em busca de virem suas necessidades satisfeitas, exteriorizados em forma de interesses comuns, objetivos ou subjetivos. Direitos estes ostensivamente negados pelas minorias detentoras do poder e de privilégios ao longo dos tempos, da Antiguidade à atualidade, resultado do desenvolvimento cultural, societário humano, cujo zênite se faz sentir em nossos dias. A inclusão social, ontológica e politicamente, origina-se, em essência, das lutas das minorias marginalizadas à conquista do direito inalienável de cidadania, de igualdade, liberdade, prerrogativas universais de todo ser humano, dito normal ou deficiente. Este movimento inicia-se no Estado Moderno,

⁷² Grande é a influência da ciência, revolucionando o conhecimento e outros campos, com enorme força político-social.

⁷³ Primeiro marco foi a Revolução Burguesa, que aconteceu na Inglaterra do século XVII, Independência Americana, Revolução Francesa e as Revoluções Burguesas do século XIX e XX, movimentos de independência na América Latina, socialismo, Revolução Russa, etc.

como já levantamos, com John Locke, prosseguindo a todo vapor com o Iluminismo. No entanto, a educação, ainda não era uma prerrogativa verdadeiramente democrática, tal como se verifica ou se preconiza em nossos dias, extensiva a todas as classes sociais, mesmo com diferenças, entre o modelo dominante e o popular.

À época do Iluminismo e nos primeiros momentos do século XIX, a educação franqueada aos extratos inferiores da sociedade tinha acentuado propósito de “domesticação”, “contenção e domínio do ímpeto revolucionário e ‘desordeiro’ das massas”. Ou seja, servir de “freio” àqueles seres “desordeiros, indolentes e indisciplinados” (GOUVÊA e JIMZELI, 2006), que não tinham o mérito ou privilégio de ter recebido uma educação “educação de berço”. A educação praticada ou pensada aos pobres tinha mais caráter “educativo/moralizador” que “formativo/educativo” (influência da psicologia, pedagogia e política de Locke). Resume-se, toda esta prática social, política e ideológica aplicada, através da escola dirigida às classes subalternas, com a famosa máxima “pedagógica”: “*instruir para moralizar*”.

A marca histórica da criação da escola pública em várias províncias brasileiras, particularmente a mineira (GOUVÊA, 2006), no segundo império, igual fora na Europa (séculos XVII, final, e XVIII), aplicando-se, *ipsis verbis*, a estratégia pedagógica da educação das classes subalternas⁷⁴. Neste período, os governos provinciais vão assumindo, gradativamente, a educação pública como “dever do estado”. Entretanto, ainda se cogitava uma educação-escolar moralizadora e contendedora dos ânimos e dos ímpetos (violentos e beligerantes) das classes populares; tendenciosas, “por natureza” (Locke), à insurreição, à beligerância, ao vício e à vadiagem (2006). A escola, portanto, tinha uma clara função político-social e ideológica (GOUVÊA e JIMZELI, 2006), voltada aos interesses das elites dominantes.

O grande contingente populacional marcado pela pobreza era considerado uma ameaça à tranquilidade pública, sendo-lhe atribuída responsabilidade sobre a criminalidade e a instabilidade dos governos. Em consonância com os ideais iluministas, acreditava-se na instrução como meio de civilizar essa população, possibilitando a sua submissão às leis e à almejada ordem, contribuindo para o fortalecimento do Estado imperial (GOUVÊA e JIMZELI, 2006, p. 3).

⁷⁴ Por conta De Gérando, educador francês contratado pelo governo mineiro para organizar a educação laica e pública. Este filósofo-pedagogo era iluminista, mas grande admirador das ideias pedagógicas, políticas e psicológicas de John Locke (Souza, 2009).

Estas ideias, no entanto, modificam-se no século XIX, consolidando-se das novas ideias das revoluções, lutas e reivindicações do proletariado, consolidando-se dentro de um panorama mundial de luta em favor das “pessoas com deficiência mental”. Esta tendência paradigmática cresce, principalmente a partir da segunda metade do século passado (COLL, 1995, STAINBACK & STAINBACK, 1999), até atingir o clímax máximo nas décadas de 90 (com a Declaração de Salamanca, em 1994).

Por que a educação vira instrumento de reivindicação de direitos, a partir da Idade Moderna? Porque era o principal veículo ideológico do pensamento moderno, incluso no projeto político da burguesia (ARROYO, 2007), que associava a cidadania à educação, criando o pensamento que a educação era um patrimônio público, para todos os cidadãos. A filosofia de Locke, e dos iluministas, como Voltaire, Diderot, Montesquieu, entre outros, afirmavam, por exemplo, que o erro dos antigos governos residia na falta de educação e na tímida cultura, científica e humanista, que os governantes (medievais) não apresentavam. Não sendo *ilustrados*, cometiam toda sorte de erros, arbitrariedades, desmandos, injustiças, guerras inconsequentes, tirania, e toda sorte de desvarios. Em outras palavras, não necessariamente por maldade, mas por *ignorância*. À reforma da nova sociedade, com uma *nova ordem*, de paz, prosperidade, de liberdade, democracia e igualdade, prudente se fazia “educar os soberanos e seus súditos”. Esta pedagogia se fundamentava na filosofia iluminista, à supremacia da razão. Deste modo, acreditavam que afastariam definitivamente as trevas da ignorância, causa prima de todos os males e a principal responsável pelos problemas de antanho, do homem e da humanidade. Por isto a educação tinha de voltar-se a todos, *diferenciada*. É dessa época a criação da famigerada ideia de uma “escola para ricos” e outra escola “para pobres”. Uma para o grupo dominante, que deveria gerir os negócios particulares e públicos, exercer as profissões liberais (medicina, direito, filosofia, astronomia, magistério, etc.), a prática das ciências e a nobre arte de governar (BUFFA apud ARROYO, 2007; MANACORDA, 1997; SAVIANI, 1986). “Outra educação”, mais moralizante e formadora (profissionalizante) que conteudista, reserva-se para aqueles que, pacífica e “ordeiramente”, tinham que se submeter aos imperativos da nova ordem: ser governados, o povo, os trabalhadores urbanos. A educação de camponeses era mal vista pela elite burguesa francesa, formada, em sua maioria, de poderosos proprietários de terra, tementes, portanto, de sublevação, contestação (conscientização, etc.) das massas, temiam “instruí-las”. Voltaire, um dos maiores filósofos iluminista, por exemplo, baluarte do combate à opressão, fosse social ou política, era um adversário fervoroso da

política de educação dos trabalhadores rurais. A razão era bem simples: ele também era um dos grandes e ricos proprietários de terra (exemplo típico de “legislar em causa própria”).

Em 1793, o promotor geral do parlamento da Bretanha, La Chalotais, num dos textos sobre educação mais aclamados do século XVIII francês, fez uma afirmação muito representativa, da opinião reinante: ‘O bem da sociedade exige que todos os conhecimentos do povo não se estendam para além de suas ocupações. Todo homem que vê além de seu triste ofício não o desempenhará jamais com coragem e paciência⁷⁵. O texto que cunhava a expressão ‘educação nacional’, propondo que ela fosse nacionalizada e secularizada, foi extensamente lido e aprovado pelos membros da República das Letras européias. [...] Na qualidade de dono de terra, Voltaire lhe agradece entusiasticamente por ter excluído o povo dos benefícios da educação. ‘Eu, que cultivo a terra [...] lhe agradeço por proscreever o estudo dos trabalhadores. Mas Voltaire está longe de ser o único a se referir ao povo como uma *canaille* fadada a permanecer na brutalidade e ignorância; ele é simplesmente um dos mais eloquentes representantes dessa plêiade de iluministas que se mostrava insensível aos destinos da plebe (VIDAL, 2001, p. 57-58, apud SOUZA, 2009, p. 40).

A educação é, como se pode facilmente perceber, parte integrante, inseparável e primordial de todo o projeto cultural, político, econômico e ideológico do período moderno, que é burguês e capitalista. Filosófica e pedagogicamente falando, a educação moderna construiu-se de acordo com os interesses (ideologia) da nova classe social emergente e revolucionária. Em outros termos, a burguesia queria “mudar a sociedade”, acabando com as desigualdades (ARROYO, 2007; SAVIANI, 1986). Ou melhor, “revolucionário, isto é, a burguesia, àquele tempo, lutava por direitos iguais.” Esta ideologia vigorou até ela atingir a hegemonia (topo do poder cultural, social, econômico, político-ideológico, etc., século XX). A partir daí a burguesia deixa de ser *revolucionária*, e se torna *reacionária*, passando a reprimir todos aqueles que se oponham aos seus interesses⁷⁶.

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade. É neste sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história é contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia se defender desses interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. [...] Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora (SAVIANI, 1986, p. 45-46).

⁷⁵ VIDAL, Diana G. e HILSDORF. *Tópicos em história da educação*. In L. R. C. La Chalotais. *Enssai d’éducation nationale ou Plan d’études pour la jeunesse*, Paris: 1763., pp. 25-26

⁷⁶ (SAVIANI, 1993).

Ao projeto educacional moderno-burguês capitalista deve-se o crescimento, o apogeu e a consolidação do modelo político e social proposto pela burguesia e capitalismo. Construído desde o mercantilismo ao capitalismo industrial (Revolução Industrial, século XVIII). Deste ao capitalismo monopolista liberal dos séculos XIX, chegando ao atual modelo do neoliberalismo e globalização, reservando à burguesia a criação da ideologia, principal instrumento ideológico do modelo capitalista burguês; a escola e a educação formal transformam-se em estreita ponte de ligação de interesses outros que vão além da própria produz do saber. Neste sentido, ela se transforma no mais importante porta-voz dos interesses de dominação política de reproduzir ideias, pensamentos, valores, interesses, ideologias, etc. dessa emergente classe dominante. Na crítica de Althusser, a escola se transforma em um dos mais importantes e poderosos “aparelhos ideológicos do Estado”.

Desta maneira, a reprodução de ideias, valores e pensamentos do capitalismo nascente, chamando as classes laboriosas para cooperarem na instalação do “reino”, mas não para serem diretamente beneficiadas. Para serem governadas, não governantes. Todavia, reina “relativa paz”, cooperação e certa “cumplicidade” entre a burguesia e os trabalhadores – camponeses e cidadãos⁷⁷ – durante algum tempo, pelo menos até a burguesia atingir a *hegemonia*, cultural, econômico-social e científico, pedagógico-educacionalmente falando. Esta supremacia aparece, sobretudo, quando as elites burguesas conquistam o poder político, superando tradicionais hegemonias medievais (nobreza e alto clero). Este fato começa a com a Independência da América e na Revolução Francesa, à tomada do poder político, quando as ideias, pensamentos, valores e ideologia burguesa consolida-se e passa a substituir às medievais (nobreza). A hegemonia consolida-se ao longo do século XIX, no fim das revoluções burguesas do século XIX, solidifica-se definitivamente na primeira e segunda metade do século XX. Este sucesso é a consequência do fortalecimento do capitalismo e ascensão da burguesia, ao se impor às demais classes, e particularmente sobre o povo, companheiro na tomada do poder na Revolução Francesa. A esta altura, a burguesia capitalista passa de *revolucionária* para *reacionária*, passando, inclusive, a reprimir violentamente todas as iniciativas revolucionárias (democracia, liberdade, igualdade), ideologias outrora defendidas (séculos XIX e XX). As classes trabalhadoras urbanas, principalmente, que demandavam aos magotes os grandes centros urbanos, em busca de

⁷⁷ No século XIX, a classe trabalhadora se colocará frontalmente contra a burguesia por melhores condições de trabalho, salário, moradia, saúde, previdências, cidadania, justiça e educação. Esta mudança política obedece aos novos rumos ditados por esta nova elite e o modelo econômico e social ditados pelo capitalismo industrial, financeiro e, pouco mais tarde (séc. XX), o monopolista, etc.

trabalho e de melhores condições de vida, fenômeno decorrente da Revolução Industrial e da consolidação do modelo industrial, são as mais prejudicadas. A partir daí, veem frustradas suas reivindicações, caso da habitação, salário justo, previdência, e, principalmente, educação, acirrando a luta de classes, traduzida nas lutas do proletariado contra a burguesia (SAVIANI, 1993), caso da Revolução Russa, por exemplo.

Voltando aos acontecimentos dos séculos XVII e XVIII, a sociedade ocidental se transforma radicalmente, no sentido social, cultural, política, filosófico e pedagógico, semelhante ao que ocorrera na Grécia antiga, no período jônico, com o desenvolvimento da filosofia pré-socrática, a “era de ouro”. O *novo regime* substitui gradualmente os antigos valores e ideias – filosofia, arte, religião e ciência (racionalistas) – medievais (materiais e espirituais)⁷⁸, dogmáticas e metafísicas). Eram os “ideais cavaleirescos”: de honra e de nobreza, de distinção, coragem, fidalguia, bondade, obediência à igreja. A bem da verdade, estes valores ou ideologias conferiam poderes exagerados à nobreza e à Igreja (SAVIANI, 1993) e a elite, em detrimento da maioria da população, estrato que realmente trabalhava, pagando altíssimos impostos para sustentar o luxo dos senhores feudais, de Roma, dissipações das cortes, bem como as contínuas guerras medievais, privilégios e luxo das elites. Assim, a modernidade vai-se desenhando em torno de uma nova mentalidade, numa tendência secular, racionalista, cientificista e humanista. Estas transformações começam no final Idade Média e no Renascimento, demandantes aos novos ideais de cultura, política (Maquiavel), economia, filosofia e ciência, de Bacon a Descartes e de Galileu a Locke (BUFFA, 2000). Essas

transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política – a formação do Estado moderno –, colocam os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna – e trazem alterações na organização do saber escolar – a escola moderna. (...) Era preciso laicizar o saber, a moral, a política. Era preciso separar nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e Igreja. Maquiavel (1469-1527), que inaugura um novo modo de encarar a política, é o primeiro a entendê-la como um jogo de paixões e interesses animado por forças opostas. Na sua obra máxima, ele não se dirige nunca à sabedoria do Príncipe, mas exclusivamente a seus interesses (Levy, Introduction, in Maquiavel, 1980: 37, ARROYO [org.], 2007, p. 15).

Mas qual a relação histórica, descrita anteriormente, com a educação inclusiva de nossos dias? Ora, não há sentido em falar nela sem antes saber que, para seu surgimento, primeiro houve que acontecer modificações radicais no seio da sociedade, cultura, política, economia, arte, filosofia, ciência, pedagogia. Tudo começando com novos rumos na filosofia, com a

⁷⁸ Consignado também, de maneira crítica, irônica, senão debochada, de “ancião regime” (“velha ordem”).

supervalorização da razão (iluminismo) e da ciência. O conhecimento científico quebra, desde este momento, velhos paradigmas da educação, como aquele que afirmava que a deficiência era irreversível, imutável, sendo o sujeito incapaz de aprender (COLL, 1997). Antes de se pensar no processo inclusivo atual, não se pode esquecer que este paradigma não nasceu de repente, da noite para o dia, sem luta de classes, evolução social, cultural, política, epistemológica, ideológica e psicológica, criação de grupos sociais de luta por direitos humanos e dos próprios deficientes. É o clímax da luta de classes, de uma minoria por direitos, fim de injustiças, discriminação, desigualdade, exclusão, segregação. Os deficientes são parte das minorias planetárias, espoliadas pelo regime político, sistema econômico capitalista, massificadas, pelos meios de comunicação, senão da própria escola. Com o projeto pedagógico da nova ordem burguesa e capitalista, a escola rompe com seu milenar processo de produção de conhecimento (*norma culta, saber dominante*), para se tornar também importante veículo burguês, de dominação e de controle social.

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo [...] certo tipo de conhecimentos que só se pode apreender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. [...] Esses fatos não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado, e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si. (TRACY, apud HARPER, in GOUVÊA, 2006, p. 28).

Antes de ser escolar, a escolar é um importante mecanismo social, raiz e base de todo inclusão. No geral, tem como finalidade superar a discriminação e a exclusão social instaurada no seio da sociedade capitalista ou não no âmbito escolar, mas não somente escolar, porque tem insubstituível função de formar o cidadão *integral*. Vale lembrar que o direito ao saber culto produzido no interior das instituições escolares não foi dado, pacífica e gratuitamente, às classes trabalhadoras pela burguesia liberal ou esclarecida, resultado de conquistas nem sempre pacíficas, de reivindicações e lutas políticas (ARROYO, 2000). Mas o acesso aos bancos escolares não basta. Fundamental é garantir a permanência na escola, com políticas públicas adequadas, justas condições, com isonomia de tratamento, participação e autonomia, porque não basta incluir o aluno especial na escola normal, é preciso inseri-lo no sistema social, enquanto sujeito e cidadão. Mas é preciso também “se assegurar as condições

de acessibilidade e adaptações curriculares básicas para que o processo de inclusão de educandos com deficiência visual no ensino regular, com vistas ao seu sucesso no desenvolvimento e aprendizagem” (ORRICO, CANEJO & FGLI, in GLAT, 2007, p. 133).

Foi da burguesia iluminista criou a ideia da adesão social, política, ética e moral, portanto, à nova ordem, não aconteceria mais pela fé. Tampouco pelos costumes e valores nobiliárquicos (Idade Média), mas pela razão e educação (ARROYO, 2007). A escola torna-se o modelo e o arauto da nova ordem, mas também dos interesses daquela classe que se insurgia contra a velha ordem (medieval)⁷⁹. Os ideais desta nova ordem cultural, histórica, social, política, podem ser sintetizados no lema maçônico: “liberdade e igualdade e fraternidade” (ideais propagados pelas Lojas Maçônicas da Europa e América). Este pensamento é intrínseco a todo movimento inclusivo, especialmente o escolar, ao estendendo o direito da educação a toda gente, qualquer que fosse sua ideologia, facção política, condição social, credo religioso, formação cultural. Incluir é fazer valer, na *práxis*, para além da letra fria da lei, os *direitos universais* a que todos têm direito, realizando, assim, a autêntica e real cidadania. Neste sentido, inclusão escolar não é um pensamento ou uma prática social independente, isolada e separada dos movimentos sociais, ao contrário, é uma de suas filhas mais legítimas. Resultante dos desdobramentos de luta de vários setores da sociedade organizada para que todos tenham igualdade de tratamento e de condições (educação, saúde, moradia, lazer, segurança, etc.). É, portanto, um indispensável pilar para se construir uma sociedade mais justa, com um mínimo de divisão entre seus membros. Enfim, construir uma sociedade verdadeiramente voltada a todos (WERNECK, 1997), e a não aquela voltada exclusivamente a grupos de interesse. Esta é a principal bandeira de luta da inclusão social. Mas para que isto verdadeiramente aconteça, de fato e de direito, é

fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos junto população geral. [...] Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. (SASSAKI, 2006, p. 39-40).

É oportuno reforçar que, antes da inclusão escolar, tem de haver a *inclusão social*, gênese, modelo, guia e inspiração da inclusão educacional. Deste modo, a inclusão na escola não pode ser uma realidade dicotômica da “inclusão na vida e na sociedade”. O modelo escolar é uma

⁷⁹ Todavia, acima dos os meios e prerrogativas “racionais” de adesão e participação à nova ordem estava o “peso econômico”. Assim, “o homem burguês” seria “o homem ilustrado” e “o proprietário”, “autêntico cidadão” (Arroyo, 2007).

grande vertente e o braço forte da inclusão social. Por isto foi dito em linhas anteriores que a inclusão educacional é um movimento, sobretudo, um *processo*, porém, integrado e integrador, interdisciplinar e transdisciplinar: Porque não envolve apenas processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, mas movimentos sociais, processos históricos e culturais, filosofia, ciência, política, etc. Pela sua importância histórica e humana é preciso empreender arcabuzada e incansável pugna em defesa de suas ideias, pensamentos, valores, paradigmas e práticas, aprovados e consagrados. Afastando assim o perigo de retorno aos antigos conhecimentos, atitudes, métodos e práticas ultrapassados. Retrógrados e excludentes. A “aceitação das diferenças” sintetiza todos os paradigmas inclusivos, pela sua extraordinária energia ética e dose humanística. Todavia, é fundamental ter a escola inclusiva como modelo, teórico e prático, prioridade e enfoque.

O desenvolvimento das pessoas com deficiência (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional, etc.) deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem pagar ‘ingresso’ para integrar a comunidade (?????, 2006, p.40).

É utopia, idealismo ou sonho? Importante saber e repetir, que se trata de um movimento de luta, de reivindicação, de trabalho, de crítica, manifestação e transformação (processo *revolucionário*), mesmo porque todas as realizações humanas sempre nascem de uma ideia. Outras surgem de um sonho, algumas são mais ousadas, pois ao corrigir erros, projetos ou ideais utópicos, constroem uma grande obra. A escola repressora, que repudiava, excluía, discriminava, contribuía também à marginalização dos alunos das classes populares e daqueles com necessidades especiais, ao negar o direito à escola aos primeiros e por julgar os últimos incapazes permanentemente para estudar e/ou aprender. Esta é uma das razões para se converter num modelo novo, diferente, humano e revolucionário, capaz de realmente promover a inclusão, a interação, a autonomia, a independência e, sobretudo, a inserção social. Ou seja, universalizando a participação de todas as pessoas à escola regular, não somente para os alunos ditos *normais*. Mas é necessário aprofundar a questão, ultrapassar os estreitos limites da escolarização/educação, reforçando, assim, a “inclusão social”⁸⁰. Este é o fim de todo e qualquer processo inclusivo, dentro ou fora da escola, função indiscutível para retirá-los da marginalidade, da miséria econômica e da exclusão étnica em variadas frentes da vida e atividade humana. A inclusão educacional reforça, aprofunda, fundamenta ou

⁸⁰ Pois não apenas promover a educação escolar, sem promover condições reais de competitividade no campo de trabalho, de melhor inserção e valorização social, e assim por diante.

consolida, pelo saber racional, à “luz do saber” (como preconizavam os iluministas), à análise e à crítica, forças capazes de prover a libertação do homem, normal ou especial. Da ignorância, à inserção do mesmo nos complexos campos do saber, real e simbólico, teórico e prático (arte, filosofia, ciência e tecnologia, por exemplo), como preconizava o modelo capitalista moderno (ARROYO, 2007).

A escolarização proporciona aos deficientes a oportunidade de torná-los “seres produtivos”, não ociosos, sem mais a pecha de “inválidos”, etc. (MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 2006; GOUVÊA, 2006), rumo à autossobrevivência e assim por diante. Assim equipados, as pessoas com necessidades especiais não mais necessitarão de caridade, da previdência pública, das políticas paternalistas e eleitoreiras dos governos, religiões e da dependência familiar. Constitui-se dever do cidadão e de toda a sociedade empreender esforços pela criação de uma escola verdadeiramente pública e extensiva a todos os cidadãos.

Neste sentido, a escola deve se converter, não apenas em um novo modelo pedagógico escolar, pois é necessário que seja realmente capaz de criar condições de acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT, 2007, p. 16).

Mas a escola inclusiva não deve ser tão somente o local privilegiado e diferenciado do saber, mesmo que esta seja sua principal função. É sua função também garantir a esses alunos “especiais” espaços de convivência, integração, “interação”, socialização, troca de experiências. Mas é também imprescindível estimular a participação do deficiente junto aos colegas de classe e da escola. Deixar o aluno “confinado em uma classe especial”, sem integrá-lo com outros colegas e com a escola é apenas introduzi-lo apenas no do saber, sem o complemento indispensável, a inclusão social. Deixá-lo numa classe especial, até que “esteja pronto”, “preparado, para frequentar uma classe regular”, conforme o pensamento da pedagogia da integração⁸¹, junto a outros alunos regulares, não se justifica mais. “Interação” é uma a palavra mais adequada, por conter elementos semânticos mais aproximados da inclusão. A interação do aluno deficiente com os ditos normais é propicia para o seu crescimento individual e social, apreendendo e transmitindo experiências junto a seus colegas, professores e comunidade escolar (id., 2006).

⁸¹ Pensamento anterior ao da inclusão, que tirava o aluno deficiente das escolas especiais, colocando-os em escolas regulares, porém em “classes especiais”, para depois, quando considerados “habilitados”, fossem admitidos em uma sala regular e junto aos alunos regulares (SASSAKI, 2006; STAINBACK & STAINBACK, 1999).

A escola inclusiva, em todos os seus níveis, deve superar antigas e esclerosadas propostas pedagógicas da escola tradicional, ultrapassando também os paradigmas da escola nova e do ensino especial. Mas não basta apenas aprender, é necessário garantir também desenvolvimento e crescimento pessoal e social, profissional e humano a todos os estudantes, particularmente daqueles com deficiência. Em outras palavras, garantir inserção, interação e integração do sujeito na história da cultura organizada. Estes fatores têm de acontecer em todos os níveis da educação nacional, seja no ensino fundamental, médio ou superior, o que, de certa forma, acontece com mais clareza ou com mais facilidade, embora não completamente. Os cursos superiores, de um modo geral, não têm maiores problemas com a inclusão de alunos deficientes visuais como ocorre na escola fundamental e média. As razões muitas vezes passam despercebidas. Quando o aluno chega à universidade, normalmente escolhe o curso que as suas condições o permitem, não dá para um tetraplégico fazer educação física e cumprir, em igualdade de condições aos outros alunos, o conteúdo programático, teórico e principalmente prático. Ao demandar o curso superior, o aluno já está integrado/incluído no saber ou norma culta, devidamente habilitado, como exige a legislação: já aprendeu a ler, a fazer contas, concluiu o ensino fundamental e médio, pela escola regular – em regime de inclusão escolar ou pela escola especial. A matrícula do deficiente na universidade é a consumação de direitos, nem sempre refletindo problemas e necessidades anteriores.

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. “O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico”, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, 2007, p. 17-18).

As pessoas com necessidades especiais, deficiência física, auditiva, visual e mental, além de certos grupos étnicos minoritários, os ciganos, os negros, os indígenas e os estrangeiros, em grande parte dos países da Europa, sofrem pesada discriminação. Sem falar da “xenofobia”, que os faz sentir na pele o flagelo da discriminação e da exclusão social. A luta pelo direito escolar foi uma das reivindicações políticas empreendidas, através dos diversos movimentos, nacionais e internacionais, a favor deles. Portanto, a inclusão escolar não se caracteriza por ações isoladas, não são conquistas pessoais, privilégios individuais ou de grupos ou agremiações fechadas, sem propósito geral. Também não é uma questão de favores,

“caridade, nem misericórdia”, mas de um direito universal e inalienável da pessoa humana. Assegurar direitos inerentes ao ser humano, deficiente ou não, no sentido social, cultural, econômico e político, ideologicamente negados, é também lutar para acabar com os privilégios elitistas de todos os tempos. Aristocráticos, nobiliárquicos, ou burgueses, clericais. A identidade de propósito e de ação entre o *projeto inclusivo em geral* (social, econômico, político, profissional, cultural, etc.) e o *educacional*, acontece, entre outros fatores. Segundo Stainback & Stainback, porque a:

A EXCLUSÃO NAS ESCOLAS lança as sementes do descontentamento e da discriminação social. A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Esta é a mensagem que foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais (Liga Internacional das Sociedades para Pessoas com Deficiência Mental, 1994⁸²). Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. [...] Os benefícios dos arranjos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é decisiva no sucesso (1999, p. 21-22).

Em síntese, a educação inclusiva é um *continuum*. Estes saberes, filosofia, pedagogia, ciência e arte (não deve)⁸³, revolucionam a concepção de homem (discutindo, por exemplo, a questão da pessoa e do sujeito, aprendizagem “normal” e “especial”). A evolução social, filosófica e científica vem facilitando a compreensão, entendimento e aplicação dos novos paradigmas, médicos, psicológicos e pedagógicos sobre o homem e a educação, reescrevendo o sujeito do conhecimento. Das ciências humanas, a Sociologia tem destaque, ao lado da Antropologia. Mas também não se pode esquecer-se das lutas políticas por uma vida mais justa, com qualidade, salário justo e dignidade, sem discriminação ou preconceito, justiça social, etc. Assim, a segregação e a exclusão, pelo menos no campo da educação, tem a oportunidade de desacelerar, perder força... Grande parte do sucesso alcançado atualmente se credita à educação especial⁸⁴: o canal donde verteu o movimento inclusivo, como se dá no momento,

⁸² Embora esta luta seja de muito tempo antes, conforme veremos abaixo com César Coll e colaboradores: COLL, C. & PALACIOS, Álvaro Marchesi. Desenvolvimento psicológico e educação...: Porto alegre: Artes médicas, 1995.

⁸³ Não se pode esquecer, evidentemente, do grande papel da arte, do Renascimento à Modernidade, que revolucionaram a vida a vida humana, influenciando diretamente cultura, filosofia, trabalho, tendo a ciência (renascentista) nascida de alguns brilhantes artistas, como Da Vinci, por exemplo.

⁸⁴ A história vai nos mostrar que a educação (escola) especial existe científica e pedagogicamente desde 1754, com o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles*, por Valentin Haüy. A educação inclusiva, de forma independente e particularizada, epistemológica e paradigmaticamente, é coisa recentíssima. Sua existência, independente e genuína, data apenas dos anos

sem com isto destruí-la ou desmerecê-la. A importância, a aplicabilidade, a necessidade e a utilidade desta última, jamais poderão ser desprezadas, desde que entendida como suporte, apoio, etc. à escola regular e inclusiva. Fazer dos paradigmas inclusivos exclusividade, tornando-os padrão e modelo únicos do trabalho pedagógico-educacional, é inaceitável.

A educação especial e, conseqüentemente, a inclusão educacional se beneficiou também da revolução urbana e de muitos movimentos culturais, da cultura e do clamor públicos, por direitos políticos, sociais e laborais, por melhores condições de vida, etc. A história da educação especial é interessante. Ao mesmo tempo que incorpora as ideias, teorias e paradigmas das novas ciências nascentes, caso privilegiado da psicologia, que a reconstituem, redirecionando seus propósitos e ampliando o objeto, surge, no entanto, antes de algumas ciências experimentais que lhe fornece, atualmente, conceitos e práticas importantes, firmarem-se em moldes positivistas⁸⁵. Eis a razão de ela se ligar também à medicina, por exemplo, cujo *status* de autêntica ciência experimental, particular, deu-se aos fins dos séculos XVIII e XIX, com *notáveis* construtores de sua metodologia, ontologia, etc. Na Fisiologia temos, por exemplo, Claude Bernard, Charcot na Neurofisiologia e Hipnologia⁸⁶, Pasteur na Microbiologia, Rudolph Virshov⁸⁷ na Anatomia Patológica; Bichat, na Histopatologia, sem falar em Pinel, criador do conceito científico de loucura, como uma disfunção cerebral, de Pestalozzy, construtor de modernos e revolucionários conceitos pedagógicos, entre muitos.

A Psicologia, por outro lado, interrompe longos e perniciosos ciclos, desde o mundo antigo, medieval e moderno e parte do contemporâneo. O homem deixa de ser um ente metafísico, sagrado ou demoníaco. A psicologia científica destaca sua *materialidade*, mas reforça, por outro lado, sua *humanidade*: ser real, de corpo, músculos, ossos e tendões, mas também um ser psíquico, social, cultural e político, capaz de aprender, mesmo que em parcelas e situações diferentes uns dos outros. Os loucos, os doentes físicos e os doentes mentais, por exemplo, passam a ser *incluídos* na vida e na sociedade humana. Nos paradigmas atuais, fundamentados

noventa (século XX) para cá. Por isto, toda vez que se fala da história da inclusão educacional, estamos falando, principalmente, da educação especial, ponto inicial.

⁸⁵ Vide nota acima.

⁸⁶ Um dos "pais" da psicologia experimental, no que tange à psicopatologia foi Jean Martin Charcot, que introduz o conceito de que as doenças psicológicas tinham causas psicológicas. Refuta assim o materialismo organicista do século XIX, que atribuía a toda doença, física ou psíquica, uma etiologia orgânica.

⁸⁷ Este médico alemão, pai da patologia médica, revoluciona a ciência. Sepulta definitivamente as velhas teses metafísicas ou místicas para o adoecimento. Como a da intervenção de gênios fabulosos, bons ou maus, maldições, pragas, *bons fluidos* ou *maus fluidos* do vitalismo medieval. A causa das doenças estava no corpo, nos tecidos, nas células lesionadas (causas *naturais*, não *sobrenaturais*), ocasionada por agentes externos e internos. Rudolph Virshov cunhou três frases memoráveis. Uma científico-epistemológica: "Aceitar uma hipótese não comprovada é como navegar num barco furado". A segunda científico-revolucionária, base da biologia científica: "Ominis cellula est cellula". Por fim, uma frase de natureza ética, política, humanista, belíssima, tão esquecida da egocêntrica e orgulhosa medicina capitalista ultra-contemporânea: "o médico é o advogado natural dos pobres" (crítica a Bismark).

nas classificações nosológicas originárias das ciências médica e psicológica, as pessoas com necessidades especiais são enquadradas como “pessoas que sofrem”, perdendo ou esvaziando, a responsabilidade social e política, voltando-se ao “compromisso pessoal”, do assistencialismo medieval, à “caridade”, como fala Foucault (1977). Estes homens necessitam ser acolhidos, tratados e ajudados e não banidos, expulsos, isolados ou segregados (salvo os casos de esquizofrenia aguda, os psicopatas criminosos e perigosos, etc.) das cidades, do convívio dos “normais”, como aconteceram com os loucos, tuberculosos, morféuticos, ao longo da história. O louco, por exemplo, era aquele que havia “perdido o espírito” (*lunático*, dominado pelos fluidos deletérios da Lua), estigma terrível de quem “perdera a graça de Deus”, ente execrável, amaldiçoado, tomado pelo maligno, demônios, legiões⁸⁸ ou por Satanás.

A própria religião, com sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. [...] um consenso pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição humana de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZZOTTA, 2006, p. 16).

O Cristianismo, herdeiro do Judaísmo, absorve as ideias e práticas prejudiciais relacionadas aos doentes, *diferentes* e deficientes do Judaísmo. Esta, porém, não fora a direção originalmente dada por Jesus Cristo aos seus discípulos e à nova religião por ele fundada, pois a misericórdia, o perdão, a tolerância e a caridade uma de suas pedras fundamentais. “Vinde a mim os pobres em espírito porque é deles o reino do céu” (MT). Não é um apelo inclusivo, metafísico, social e moral? Mas ao se institucionalizar o cristianismo de Roma rompe com seus princípios originários e mantém as práticas discriminatórias, excludentes, segregativas, marginalizadoras, etc. Estes estigmas não eram acentuados nas religiões pagãs, notadamente a grega, que tinha no ideal humanista um respeito maior ao ser humano. Pelo menos é o que acredita muitos helenistas do passado distante e próximo, como o jovem Hegel, Shoupenhauer e, principalmente, Nietzsche.

⁸⁸ Termo tirado do Evangelho (MT 26: 53, Lc 8: 30, p.ex.), termo utilizado na Idade Média para “alto grau de possessão” de pessoas, “possuídas” por muitos “demônios” ou “espíritos *maus*”. Isto agravava a rejeição, exclusão, discriminação, isolamento, dos loucos, dos epiléticos, entre outros.

Digo isto para chamar a atenção para estas leituras emocionadamente ufanistas, que fazem do mundo helênico quase um ponto paradisíaco europeu, fora da mesopotâmia, onde se acredita ter sido o lócus paradisíaco do Jardim do Éden^o. Estes autores idealizam o mundo grego, valorizam suas virtudes, seus valores humanistas, sua nobreza guerreira, sua educação prática de vida liberal, a liberdade estética, manifesta na explosão de beleza de sua arte clássica, liberdade de expressão e, sobretudo, seus inconfundíveis ideais democráticos. Vai aqui, de pronto, uma advertência crítica. Não houve uma “única Grécia”, mas “muitas Grécias”, parodiando Guimarães Rosa. Liberdade política, democraticamente falando, praticamente se restringiu a uma única *polis*, Atenas. Nestes elogios desmesurados, vai-se esquecendo de inúmeros outros problemas, como a escravidão, por exemplo. Em Esparta, a prática do infanticídio, contra as crianças aleijadas e deficientes em geral era uma questão de cultura e uma prática de Estado. O Cristianismo, no que tange aos deficientes, foi tão ou mais cruel que os outros regimes, religiões e culturas do passado. Mas foi dele que surgiram pessoas, organizações religiosas (ordens) que ajudaram a mudar o entendimento e a prática sobre esta gente. Criando, por exemplo, os primeiros hospitais públicos (embora sem o apoio do Estado), as santas casas de misericórdia, os sanatórios, asilos e os orfanatos. Observemos abaixo, um exemplo de exaltação à cultura e à religião grega, numa explosão de emoção do autor (enunciados), sem bases mais confiáveis de pesquisa para se comprovar os fatos citados.

Os gregos não viam os deuses homéricos como senhores acima deles, nem eles próprios como servos abaixo dos deuses, como os judeus. Viam neles somente o reflexo dos exemplares mais excelentes de sua própria casta; portanto, um ideal e não o oposto de seu próprio ser. Sentem-se parentes uns dos outros, surge um interesse recíproco, uma espécie de aliança guerreira. O homem tem uma nobre ideia de si quando dá a si próprio semelhantes deuses e se coloca numa relação com eles semelhante àquela da pequena nobreza com mais a alta; enquanto os povos itálicos têm uma autêntica religião de camponeses, com uma contínua ansiedade diante de potências más e caprichosas e espíritos carrascos. Sempre que os deuses olímpicos recusassem, a vida grega também se tornava mais sombria e angustiante (NIETZSCHE, 2007, p. 104)

Estes novos ventos filosóficos e científicos abrandam um pouco a relação e as práticas de exclusão, discriminação, segregação e perseguição. Com isto, diminui-se o isolamento e outras nocivas práticas imprecadas contra os deficientes. Este homem merece também atenção, inclusive das autoridades públicas (conceito de previdência social). Deve ser preservado da violência, das condições indignas, da insalubridade, do infanticídio, etc. Mas, apesar disto, pouca coisa mudou significativamente para os doentes, deficientes, crianças e

velhos e pobres, principalmente nos países também pobres. Para a Igreja (Romana) reformula ou abranda suas velhas ideias.

As causas sobrenaturais para as anormalidades das pessoas doentes ou estigmatizadas do passado, que as consideravam possuídas pelo demônio e outros espíritos maléficos, cujo tratamento indicado normalmente era as práticas do exorcismo (BOTURA, BRESSIANIN e MANZOLI, s.d.) sofrem alterações; perdem força. Vão, assim, cedendo caminho às luzes da nova filosofia e às novidades da ciência. A misericórdia, virtude cristã, ainda é o instrumento maior no trato com os deficientes, mas sofre influência dos novos modelos e valores, encarada também dentro de princípios sociais e políticos (a Teologia da Libertação, por exemplo, de influência marxista). O *acolhimento do outro* (como fala muito o teólogo Leonardo Boff) deixa de ser um “favor”, mas o caráter de “obrigação para se alcançar o céu”, mas também um dever social, um exercício político, consciência cidadã.

A sociedade antiga, por muitos séculos incorreu em continuadas práticas perniciosas, arbitrárias, senão fascistas, contra as pessoas com deficiência. Os cegos, mudos, doentes mentais e loucos, os doentes com enfermidades incuráveis ou com sequelas deformadoras, “socialmente incorretas”, que, além do trabalho de cuidá-los, despertavam vergonha e reprovação nas pessoas que se julgavam “normais”, boas, piedosas e descentes. Mas houve vozes que se levantaram contra o isolamento, a discriminação e a exclusão. Os *endemoniados* dos Evangelhos. A primeira providência contra estes infelizes, começada na Antiguidade e continuada na Idade Média, apareceu pela primeira vez a ideia de que deveriam ser alimentados, cuidados, protegidos... Estes pensamentos são inéditos e rompem longos séculos de completo abandono, discriminação, exclusão, omissão e perseguição. É neste contexto que aparecem, inclusive, as primeiras instituições públicas, mesmo que na maioria dos casos ligados à Igreja e à iniciativa particular. O olhar responsável do Estado ainda estava se distante. O internamento não era apenas uma forma de exclusão, mas também de subjugação social e política, de todos aqueles que estavam fora da força de trabalho (século XVII, FOUCAULT, 1997), dos loucos aos desempregados. Mas é a loucura que irá revolucionar a sociedade moderno-contemporânea (séculos XVIII/XIX), preparando também o pensamento para a educação inclusiva dos deficientes em geral. A loucura revolucionará a medicina, colocando-a nos status de cientificidade hoje conhecido.

Será somente com o tratamento e o estudo da cura das doenças nervosas que a medicina se tornará em uma técnica privilegiada e que, enfim, estabelecerá uma ligação com a loucura, tão recusada pelo domínio do internamento.

Serão com essas curas que nascerá a possibilidade de uma psiquiatria da observação, de um internamento de aspecto hospitalar e do diálogo do louco com o médico (VIEIRA, 2006/2007, p. 6).

Algumas “patologias sócias”, doenças mentais ou distúrbios de comportamento, que levavam o indivíduo a comportamentos antissociais, bizarros ou extravagantes (caso da loucura), provocadores de atos tidos como imorais, inconvenientes, etc. também foram “resolvidos” pela prática do isolamento. A outra questão que entra em jogo e é muito importante (1997). A intolerância da sociedade face às doenças de etiologia subjetiva, social, passa a ser menos aceita, tolerada que aquelas de cunho físico, de sintomatologia exteriorizada. A sociedade passa a reagir a estes “maus comportamentos” com a política do isolamento. E não era o médico quem decidia o destino desses infelizes, mas o cura, o reverendo, o alcaide, a família, marido ou quem quer que seja. Este passa a ser o destino de todas as pessoas “diferentes”, que não se “enquadravam” dentro dos padrões do sistema. O isolamento substitui o abandono e a total indiferença. Aprofunda-se a exclusão, a perseguição, o desprezo, a crueldade e assim por diante. A Igreja nem sempre acudia a estas pessoas com o devido espírito cristão. Estas eram práticas comuns a toda a sociedade, quando não eram veementemente reprimidas pelas instituições de fé, salvo exceções. Mas estas práticas voltadas aos doentes ou pessoas de comportamento injurioso à sociedade, e às outras pessoas, encontravam sua explicação também nos valores e nas práticas modernas, dos novos tempos, voltadas exclusivamente para os “sãos”, de corpo e alma (*mens sana in corpore sano*). Por outro lado, os séculos XVI, XVII e XVIII são períodos de grande tensão social na Europa e também na América. Este foi um período de muitas revoluções, de cunho religioso, mas que escondiam agudas questões sociais, políticas, filosóficas, econômicas, entre tantas. Esta era a “lógica social”, como fala Arroyo (2007).

Outras Medidas de contenção precisavam entrar em cena. O uso imediato da prática do isolamento, da segregação não era mais eficaz para resolver problemas agudos e em crescimento geométrico. Com a convulsão urbana, social, além da crise política, a evolução cultural e educacional, científica dos séculos XVIII, XIX exigem outras ideias, outras posturas e medidas, novos valores e paradigmas. A medicina, por exemplo, disciplina e restringe a prática, digamos, os usos “socioeconômico”, jurídico-penal e “político-ideológico” do isolamento, operado pelas casas de saúde e nosocômios, por exemplo, para o uso estritamente médico-social. O número de “desocupados”, de “vadios”, de descontentes, além dos alienados, desempregados; com isto, crescem os descontentamentos, contestações,

crescendo as reivindicações de forma incontrolável. São outros tempos, novas história e filosofia, e, principalmente, ciência (séculos XVIII e XIX). Por extensão aparece também uma “nova pedagogia” ou Ciência da Educação. A situação social, econômica, política, exigem, portanto, nova postura de contenção das elites e dos governos. A segregação – o isolamento – não se mostrava mais eficaz como outrora; ademais, não era possível internar toda essa gente. Era preciso controlar o comportamento pelo pensamento, educação e cultura. É neste contexto que entra em cena a educação, a pedagogia e a escola burguesa, como veículo “controlador” das massas, convertendo-se no principal *aparelho ideológico do Estado, Estado educativo*. É um mito pensar a escola apenas como instituição destinada apenas à produção do saber e do conhecimento.

Consequentemente, se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social; não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social; mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno (ARROYO, 2007, p. 37).

Na verdade, a ideia geral que estava por detrás disto tudo era que a sociedade deveria passar por uma renovação cultural/social. “Educar-se”: gnosiológica, valorativa e moralmente (eram as influências da pedagogia protestante, que tinha em Comenius seu pai e mestre). É colocado à educação realizar esta tarefa fantástica, senão utópica. A escola, questão, assume este “importante” papel de “controladora social” e “arbitragem”, entre a sociedade, a política e a cidadania. Deste modo, “a construção da moderna utopia social e política passou a ser impensável sem a educação” (ARROYO, 2007, p. 39). O modelo do ser perfeito fortifica-se na figura do homem, o homem educado e moralmente constituído (a influência da filosofia, pedagogia e política do filósofo inglês, John Locke, o “o pai do pensamento liberal burguês”). A criança, centro de muitos problemas da época, sem vínculo familiar forte, como hoje, vivia em grandes magotes nos centros urbanos europeus: “indisciplinadas e com a cabeça vazia” (GOUVÊA, 2006). A prática do isolamento vai-se enfraquecendo, pelo fortalecimento do conhecimento filosófico racionalista (a Filosofia Iluminista e a Educação Ilustrada). A expansão do conhecimento científico, médico, principalmente, das ideias médicas sobre as doenças e a sobre a loucura, onde se concentrava o olhar (séculos XVII-XVIII) das práticas do isolamento, é o outro fator para o descrédito a prática do isolamento. Enfraquecida a política do isolamento, como controladora das crises sociais, e aumentando as tensões na

sociedade, em altas doses, a educação da criança possa a ser cogitada como medida saneadora e preventiva para esses males. “*Ilustra-se*, educa o homem rude e ignorante, constrói-se a paz social”. Esta frase resume a essência desta nova proposta político-pedagógica do movimento liberal Assim se constrói um dos pilares da educação burguesa pensada às classes populares (urbanas, ainda, como já vimos).

A centralidade do exemplo do adulto na formação da infância reforçava o papel da educação escolar das classes sociais inferiores. Tendo em vista o prejuízo advindo da sua inserção em meios formados por adultos não dotados de qualidades morais e de instrução que possibilitassem a formação de um indivíduo morigerado, a educação escolar afirmava-se como antídoto aos males do seu meio familiar. Assim, as qualidades morais dos professores constituíam um dos principais elementos a definirem seu perfil. Nota-se também a presença de referências religiosas na construção de um modelo de professor associado à santidade, extrema expressão de sua formação e conduta moral (GOUVEIA, 2006, p. 9).

“E qual a importância desta medida para a educação inclusiva futura?” Perguntar-se-á com inteira justiça. Ora, simples. Porém, antes de qualquer coisa, bom entender que o que está em jogo, o cerne da novidade ou da importância da questão, não é a bem a proposta de “educar a criança”. A criança, aristocrática, patriciana, nobre e burguesa (idades Antiga, Média, Moderna, e mesmo Contemporânea) sempre teve direito à educação. A grande diferença agora é que se estende este direito às minorias (as crianças pobres ou de classes subalternas, proletárias, populares). A “exclusão social centralizada na educação”, pela primeira vez na história, mesmo que longe de ser arquitetada para a promoção da verdadeira justiça social, recebe seu primeiro golpe. Nos pensamentos e nas práticas pedagógicas focadas nas minorias, abrem-se, por exemplo, possibilidades para a educação especial, direcionada ao deficiente. Da escola/educação especial, após um longo e profundo percurso, chegamos à inclusão educacional das décadas de 90 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) às primeiras glosas do terceiro milênio (expansão, maturidade e afirmação da inclusão educacional).

Isto posto, contribuía para o aumento da exclusão, discriminação e isolamento, que viviam toda esta gente, inclusive os deficientes. Os deficientes físicos padeciam de variados modos, inclusive pela arquitetura, entre outras tantas práticas enraizadas no pensamento geral da sociedade, que em nenhum momento cogitava qualquer projeto voltado às pessoas deficientes, mas exclusivamente para os *sãos*. Vencer estas antigas, viciosas e perniciosas práticas, é uma das funções imprescindíveis da inclusão social, como fala Romeo Sasaki e outros. Ou seja: “por meio de grandes escadarias na entrada das igrejas, além de outras barreiras físicas no

interior de suas instalações, bem como de atitudes paternalistas e piedosas em relação à deficiência” (SASSAKI, 2006, p. 119). Tudo isto, voltando à questão central, contribuía para o agravamento da vida dos deficientes. Felizmente, em nossos dias estas questões têm mudado consideravelmente, pois já existe maior consciência coletiva em nossa sociedade civil, influenciada pelo movimento mundial de inclusão⁸⁹, gerando atitudes e ações sociais saudáveis e práticas inclusivas eficientes.

Essas pessoas “diferentes”, doentes físicos ou mentais, foram assim tratadas, sem grande distinção, durante toda a antiguidade, porque as julgavam “marcadas pelos deuses”. No mundo judaico pensavam-nas “amaldiçoadas” por Jeová, outras vezes como resultado de punição aos pais e aos ancestrais. Às vezes, as pessoas que tentavam ajudar essas pessoas eram castigadas, advertidas, tanto pelas autoridades seculares como pelos poderes clericais. Falam os Evangelhos que Paulo e Silas sofreram punição das autoridades romanas por terem “expulsado o *demônio* de uma garota” (que sofria de alguma neuropatia grave, esquizofrenia?), tendo suas roupas rasgadas, açotados e jogados na prisão (Atos 16). Voltando à Judéia, vale registrar que, fazendo uma análise bíblica, não *exegética*, mas *hermenêutica* (no Novo e Velho Testamento), pode-se perceber uma espécie de “fobia coletiva” contra os morféticos. Para fugir do horror do contágio, quem sabe também da “maldição divina”, expulsava-os das cidades, relegando-os a pontos isolados fora das cidades, sórdidos lugares, inclusive furnas. Todos esses doentes, além dos deficientes, como os cegos e lunáticos, eram riscados do convívio dos *sãos* e da sociedade, aparato policial e pela lei civil judaica (o “registro civil” que os reconhecia como cidadãos judaicos). Consequentemente, perdiam o “direito de serem considerados cidadãos”, direito este que era outorgado pelos sacerdotes. O poder espiritual e temporal, centralizado no sagrado (poder clerical), dava-se por conta de ser uma nação com um regime político fortemente *teocrático*⁹⁰. Estas “criaturas de Deus” eram excluídas, sem dó ou piedade do convívio dos “agraciados pelo Senhor”, critérios esses que, em sua grande maioria, são determinados pelos “ministros de Deus ou da divindade”.

⁸⁹ Templos, prédios públicos e privado, dotados de rampas, leitores em Braille, corrimãos, móveis apropriados ou adaptados aos deficientes, mudança de atitudes, entre outras medidas empreendidas a favor dos deficientes têm mudado consideravelmente o quadro.

⁹⁰ Forma de governo onde a autoridade política era exercida pela religião, pois o poder advinha dos deuses ou do sobrenatural, cabendo aos representantes do sagrado (*ministros*) governar, controlando todos os acontecimentos da nação. Nos países antigos, raras exceções, como a Grécia, eram estados teocráticos e totalitários, como a Babilônia, o Egito, a Pérsia, a Judéia, etc.

Esta era razão pela qual Jesus, ao curar alguns leprosos, lunáticos, cegos ou aleijados, mandava-os “procurar os sacerdotes”. Todavia, seu comportamento não era denotativo de medo e subserviência às autoridades, mas por estrito conhecimento e “obediência às leis”. E a razão era óbvia, pois estas pessoas, em razão de seus problemas perdiam todos os direitos, inclusive os *direitos civis*, que os reconheciam como lícitos cidadãos de seu país, ou seja, além de amaldiçoados, discriminados, eram totalmente excluídos. Jesus, “conhecedor da lei”, após lhes restituir a saúde, julgou também providencial, por um princípio de direito, social, ético-moral, político e de humanista, restituir-lhes o direito também o direito a “cidadania perdida”. Operava-se, assim, um autêntico processo de inclusão social, muito antes de nossos tempos. Isto mostra o grande abismo que existia com as pessoas deficientes e as ditas normais, excluídas inclusive de seus mínimos direitos, tendo os seus nomes “riscados dos registros oficiais”. Direitos e privilégios eram dominados por uma elite aristocrática, eclesiais. Executar a lei era também uma função dos sacerdotes e dos burocratas do sistema. Reservava-lhes outra função também importante, registrar o nascimento, o casamento, o óbito, confirmar a cura de um doente, etc. (função essencialmente social).

O cristianismo, herdeiro natural do judaísmo, no entanto, mesmo reproduzindo grande parte de suas ideias, diminuiu ou arrefeceu um pouco do fero guante contra essas pessoas especiais, doentes ou simplesmente *diferentes*, atenuando parte dessas práticas, mercê da caridade, misericórdia, fraternidade cristã⁹¹:

Assim, as pessoas com deficiências começaram a “ganhar alma”, não podendo de esta forma ser eliminadas ou abandonadas do convívio social, pois este contexto iria contra os desígnios da divindade. Foi sob a influência do Cristianismo que as pessoas com deficiência passam a ser assistida em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havendo ainda a preocupação com seu desenvolvimento e sua educação. Com essa visão, a pessoa portadora de deficiência passa a ser aceita como alguém que tem alma e por isso precisa ser tolerada, cuidada, por meio da caridade fraterna (BOTURA & MANZOL, ANO, p. 4).

As igrejas têm mudado significativamente o tratamento em relação às pessoas especiais, à guisa do movimento inclusivo mundial, facilitando a inclusão dessa gente em suas fileiras. Mas não podemos ser inocentes ao pensar que a maioria desses “credos de fé”, do Ocidente ou Oriente, render-se pura e simplesmente à evidência inclusiva mundial. “Há certa “conveniência” nesta medida: uma nova fonte de “angariar” novos adeptos para suas fileiras”. Mas já podemos dizer que se trata de um “sinal dos tempos”, pois estas igrejas, tempos,

⁹¹ O espírito de “assistência social”, uma das “sementes” do projeto inclusivo, nasce, no Ocidente, com o cristianismo.

sinagogas, etc. são importantíssimos parceiros no projeto de inclusão, acabando com uma série de preconceitos, discriminação e exclusão praticada aos deficientes. Valorizando esses seres humanos valorizam o processo de inclusão como um todo, inclusive o educacional.

Hoje é comum vermos igrejas e sinagogas dotadas de acessibilidade arquitetônica, o que permite aos seus fiéis com deficiência frequentarem-nas com autonomia e, mais que isso, tomaram parte na administração dos ministérios. São conhecidas as atividades desenvolvidas por pessoas com deficiência intelectual ou física auxiliando os celebrantes de missas e cultos. Intérpretes de línguas de sinais fazem parte do pessoal que acompanha os eclesianos que têm deficiência auditiva. [...] Tudo isso, além de ser um direito das pessoas com deficiência, acaba funcionando como recurso de conscientização dos frequentadores não-deficientes, o que é muito educativo para toda a comunidade que se reúne em torno da religião (SASSAKI, 2006, p.120).

O que dizer para resumir esta breve história da inclusão, da educação inclusiva? Para não nos perdermos na vastidão dos conceitos e da complicada rede de informações que hoje desfrutamos, bom que se diga que a inclusão escolar não é única, como já vem sendo repetidamente dito ao longo deste trabalho. Portanto, não se deve entendê-la fora das relações sociais, dos contextos históricos, filosóficos, dos interesses econômicos, das práticas políticas e do avanço científico. Logo, enxergá-la é mister, mas entendida como um *processo*, não como um fato consumado, que ainda está por se consolidar, daí a importância da consciência de toda a sociedade constituída, além do que se exige dos educadores, dos profissionais da educação em geral, professores e especialistas da educação, família, governo, sociedade, entre tantos, compromissos e participação.

Pensando e agindo desta forma conseguimos perceber que a inclusão escolar é, historicamente dizendo, parte integrante de todo um processo, de uma rede de informações e de sentidos. Estruturada ao longo dos séculos, iniciadas com as primeiras lutas do homem simples pelo direito à educação formal, como já citado, da educação grega à luta dos trabalhadores nos séculos XVIII, XIX e XX, por este mesmo direito. Mas a inclusão escolar dá realmente seu primeiro passo, com o surgimento das primeiras escolas especiais (século XIX, fundamentalmente). Quando se estende, mesmo acanhadamente, o direito à educação escolar para os deficientes visuais, auditivos e mentais (MAZZOTTA, 2005). Mas a educação não deve ser pesada de forma isolada, separada, mas numa interação (social) entre todas as pessoas, sempre que possível, e aquelas ditas normais e as especiais. Acabar com este hiato gerador de discriminação, segregação e exclusão é um dos motivos da inclusão escolar. Ou seja, devemos pensar a educação de forma integrada, ampla e de vários modos, e não

separadamente. Como diz Carlos Brandão (2004), não há uma “única educação”, mas diversas formas de educar a pessoa humana – educação *informal* e *formal* (LIBÂNEO, 1999). Muitas são as práticas, as formas, os meios e as modalidades educativas, dentro e fora da escola, mas nada substitui esta última, mesmo com seus problemas, dificuldades e contradições. Desta maneira, a educação pode entendida como a preparação do homem e da mulher para a vida, colocando-os em sintonia com a cultura elaborada, às práticas culturais, sociais e políticas. Por isto batemos continuamente numa mesma tecla: aquela que afirma que a “inclusão escolar é um *processo*”, dinâmico, em contínuo crescimento, transformação e ajuste, uma vitoriosa. Não é mais um sonho, tampouco uma utopia, mas uma realidade, cada dia mais forte e em plena evolução. Finalizando este comentário, leiamos o que disse Stainback & Stainback (1999, p. 30) sobre esta importante questão: “Há poucos anos era considerada irrealista pela maioria das pessoas até mesmo discutir a possibilidade de educar todos os alunos, incluindo aquelas com deficiências importantes, nas escolas e nas turmas regulares. Agora isto está sendo feito com sucesso em um número pequeno⁹², porém crescente.”

2. 2. DEFICIÊNCIA VISUAL

O homem e a mulher perceberem (ou *se percebem*) a realidade exterior por intermédio dos órgãos dos sentidos. E de todos os sentidos o mais importante enquanto percepção do real é o *sentido da visão*. Sobre isto falou Aristóteles: “não só para agir, mas até quando não nos propomos, operar coisa alguma, preferimos a vista aos demais” (Met. I, 1⁹³). A privação ou a limitação deste sentido traz sérios problemas, dificultando os processos educativos. No mundo antigo a visão era exaltada, sua falta estigmatizada. Crianças cegas, aleijadas ou com defeitos graves de nascença em Esparta, eram sacrificadas. As tribos primitivas também eliminavam toda criança que apresentasse distúrbios visuais mais sérios, pois elas lhe seriam um “peso morto”, comprometendo seriamente a sobrevivência do grupo. A ciência descobriu que os primeiros dias de vida o recém-nascido já é capaz de sentir o ambiente, através do olhar, o que reforça a importância desta percepção.

Pesquisas cuidadosas de abalizados estudiosos têm demonstrado que as crianças, a partir do nascimento, através dos órgãos dos sentidos são capazes de perceber e estabelecer os primeiros contatos significativos com a realidade. Esta comunicação não verbal é fundamental para o futuro comportamento social. [...] o recém-nascido tem a tendência de fixar o olhar em primeiro

⁹² Este livro foi escrito dentro do pensamento da educação inclusiva das décadas de 80 e 90, hoje este processo já avançou muito mais, o que reforça a tese vitoriosa da inclusão escolar.

⁹³ METAFÍSICA. *Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 212.

lugar nos contornos dos olhos e depois focalizar e concentrar a atenção na pupila. [...] a criança reage com o sorriso tanto na presença de um rosto visto de frente, como também pelo movimento dos olhos e da boca (D'ANGELO, 1998, p. 66).

A partir do século XX, aparecem consideráveis avanços no tratamento dos deficientes físicos, auditivos, visuais e mentais. Mesmo com todo o progresso obtido⁹⁴, ainda existem os tratamentos desumanos, o estranhamento, o medo, a indiferença, o abandono, o constrangimento e a discriminação, sem contar os maus tratos físicos, aplicados aos deficientes em geral e nos doentes mentais em particular. Este procedimento demora muito em arrefecer ou diminuir, sendo comum vê-lo em instituições de tratamento especializado dos alienados mentais. Nestes locais, num passado ainda recente, era comum a prática da tortura, da camisa de força, do enclausuramento compulsório e dos famosos choques elétricos. Estes últimos praticados, com frequência, nos nosocômios para alienados mentais, pelo menos até a década de 60, quando novos medicamentos, os antidepressivos *hipnóticos* e *benzodiazepínicos* são introduzidos. Mas esta transformação, a favor dos deficientes e dos doentes mentais, acontecerá de forma lenta e gradual (COLL, 1995). Entretanto, não são mais “amaldiçoados”, pelo menos os povos de culturas mais evoluídas. Aos meados dos anos 80 e 90 já não são mais objeto, positivo ou negativo, exclusivamente místico ou religioso (de pensar o louco “possuído pelo demônio”, por exemplo), saindo do crivo do tratamento, da vigilância ou do repúdio religioso. Mas ainda podemos existir o preconceito quando são chamados de *estropiados*, *retardados*, *inválidos*, *incapacitados* ou *inúteis* (MAZZOTTA, 2005, SASSAKI, 2006). A evolução da cultura, da civilização, da Educação, da Filosofia e da Ciência lhes proporciona uma nova forma de entendimento e tratamento, fazendo-os migrar de uma sacra instância para a “secularidade científica”. Deste momento em diante, escapam da taxação de lunáticos ou de “possessos”, tornando-se, doravante, apenas “doentes mentais”. Mas isto não é muito alvissareiro, porque saem das mãos dos sacerdotes ou da exclusividade do estado para cair nas mãos dos médicos. Segundo Romeu Sasaki,

uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são frequentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum “inválido”, do latim (STIL, 1990, p. 30, in SASSAKI, 2006, p. 28).

⁹⁴ Isto somente começa a mudar a partir das décadas de 70 e 80.

Os nomes de “pessoas portadoras de necessidades especiais” ou “com necessidades especiais”, são termos inadequados, senão preconceituosos, porque tomam o problema como permanente, imutável, soando a *estigma*, pena. Atualmente usa-se o termo *pessoas (alunos) com deficiências*: deficiente visual, auditivo, mental, e assim por diante.

2. 2. 1. Deficiência visual e Educação

A deficiência visual pode ser analisada sob perspectivas gerais e fundamentais e não apenas à óptica patológica: Aspectos objetivos da doença visual. Deste modo, é importante a todo educador, especialmente àqueles da educação básica, a descrição e caracterização das principais doenças que acometem o aparelho óculo-motor no adulto e, principalmente, na criança. Tipos e formas comuns de cegueira: traumatismo (acidentes, traumas em geral), doenças; genéticas, metabólicas, autoimunes, degenerativas, etc., a exemplo do glaucoma, diabete, ceratocone, deslocamento de retina, catarata, etc. A cegueira também pode ser provocada por agentes microbianos, viróticos, protozoários ou fungos, mas também por agentes tóxicos, externos ou internos. É o caso dos acidentes com ácidos, das infecções oriundas do herpes, estreptococos, *Toxoplasma gondii*, blenorragia e sífilis pós-parto. A cegueira, a deficiência visual, em médio ou alto grau, é causa importantes no déficit de aprendizagem infantil. Neste momento o professor, ao lado do especialista em educação e de toda a comunidade escolar torna-se importante agente auxiliar no diagnóstico, prevenção, tratamento e apoio do profissional especializado de deficiência visual na criança ou adolescente, principalmente com as crianças ditas “normais” à aprendizagem escolar.

2.2.2. Considerações sobre a deficiência visual

É a perda total ou parcial da visão em caráter permanente, com perdas ou reduções de sua estrutura, ou função: anatômica, fisiológica, psicológica e mental, fatores geradores de incapacidades para determinadas atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano, em todas as atividades, pessoais, laborais e sociais. A deficiência visual (ou de “visão subnormal”) é caracterizada por acentuada perda ou redução da capacidade visual nos dois olhos e de forma definitiva, sem a possibilidade de melhora ou correção, por lentes, tratamento cirúrgico, fisioterápico, etc. A deficiência visual segue as seguintes características (principais):

> Há que se considerar também que tanto a pessoa cega como o deficiente visual pode apresentar também diferentes problemas no campo de visão: “central (objetos próximos) e periférica” (objetos longe do campo de visão, à distância). Mas há um número variado de pessoas com deficiência visual que variam em grau, que reagem diferentemente.

> Devemos afastar definitivamente de toda prática pedagógica (docência/gestão) antigos conceitos, ideias, mitos preconceitos, comportamentos condenados (discriminatórios ou excludentes) a respeito dos deficientes. Não se quer dizer que não devemos ter por eles carinho, consideração, espírito cooperativo, fraterno, “amoroso”. Elas são pessoas humanas *diferentes*, mas não “marcadas”, pelos deuses ou Deus, nem endemoniados. Logo, não são “entes pecadores” ou “amaldiçoados”.

Segundo Romeo Sasaki (2006), “uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são frequentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual são considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalharem, isentados que estavam dos deveres e afazeres normais, que aos outros cabia executar. Esta mentalidade inventou a falsa ideia de “vida inútil”, como na palavra ainda comum “inválido” (STIL, 1990, p. 30; 2006, p. 28), aquele que não está “válido para o trabalho”, “acabado”. Não produtivo, um “peso morto para a sociedade”.

A ciência abrandava o peso e o estigma do “pecado/culpa”, “carga/cruz” (*tipologia religiosa*), trocando o peso do pecado, do pensamento teológico eclesial para a pecha de “doentes”. Em verdade, ainda “continuam ‘doentes’”, cientificamente rotulados, “marcados”. (...) O sujeito passa a carregar, a “portar”, a doença: doença, patologia e sujeito tornam-se exemplos. A doença se “apossa” da pessoa. É o caso da terminologia que incorretamente até hoje empregamos em relação aos deficientes: “*portadores* de necessidades especiais”. A patologia é apenas uma limitação, não é uma qualidade inerente à pessoa, ao sujeito.

Antes eram “doentes do espírito”, seres humanos dependentes dos sacerdotes, hoje são “pacientes” nas mãos dos médicos. Trocou-se o *sobrenatural* pelo natural, o “Céu” pela “Terra”, ao se traçar o paradigma da *sobrenaturalidade* pela “causalidade orgânica”. Esta ideia começa a mudar a partir da Renascença e na Idade Moderna, quando mudam também os critérios de pensar a natureza, a sociedade, o homem, a cultura, etc. Altera-se, portanto, o

paradigma místico-sacramental para a objetividade naturalista-científica, laica (eterna dialética do profano/sagrado). Mas os padrões médicos, por outro lado, apõem extraordinário poder nas mãos da ciência e dos médicos em especial, por extensão também os psicólogos, fisioterapeutas. O que mais se deve focar não é o tipo de doença ou patologia apresentada pela pessoa, mas a crença fundamental “na concepção da pessoa, seja qual for o seu estado de saúde psicofísica” (D’ANGELO, 1998, p. 73).

Desnecessário e pouco científico insistir ou continuar com a análise destas questões. Importante saber, contudo, que todo método, paradigma, epistemologia, etc. nunca será “puro”, “totalmente científico” ou totalmente idealista, numa linguagem fielmente discursiva (Aristóteles) ou poética (platônica). Tampouco se consegue afugentar totalmente do trabalho científico o senso comum e, principalmente, o mito (como prescrevia o rigor positivista, de Gaston Bachelard, por exemplo, ou da escola neopositivista de Frankfurt). Epistemologicamente o homem (ou a mente do homem, que não é apenas razão, mas sentimento, desejo, emoção, símbolo...) enquadra-se dentro de um “misto”, uma mistura de todas as coisas, objetivas e subjetivas, matéria e espírito, realidade e idealidade, linguagem. (...)

2. 2. 3. Variações da deficiência visual são assim classificadas:

Visão cromática, adaptação ao claro e escuro. 2. Sensibilidades ao meio ambiente (à luz, “fotofobia”, provocando, por exemplo, fato muito comum nas pessoas albinas). 3. Sensibilidade a contrastes. 4. Fusão cromática. 5. Estrabismo. 6. Alta mioia. 7. Astigmatismo, entre outros.

2. 2. 4. Resumo da História da Educação de Cegos no mundo e no Brasil

O trabalho escolar com deficientes visuais é anterior à própria história da inclusão escolar, quando se descobriu que alguns deficientes mentais, podiam aprender (séc. XX), rompendo antigos paradigmas (COLL, 1995; MAZZOTTA, 2005). Como já citado várias vezes, a educação dos jovens cegos deu início à educação especial, primeira pedra colocada à grande construção pedagógica à educação de pessoas especiais.

A primeira escola (pública) para cegos registrada no Ocidente aconteceu em 1784, quando Valentin Haiiy criou o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles, em Paris*. Em 1819, Charles Barbier (oficial francês) cria a primeira escrita para cegos. Louis Braille (1829) cria o atual

sistema de escrita Braille, mundialmente utilizado na alfabetização e escrita para cegos (MAZZOTTA, 2005, p. 18-19), fazendo uma revolução na educação para os deficientes visuais (???, 2006, p.19). Educação Especial de Cegos no Brasil 12/10/1854, D. Pedro II cria o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* do Rio de Janeiro, com a ajuda importante de “um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara em no Instituto dos Jovens Cegos de Paris” (MAZZOTTA, 2005, p. 28). Em 1891 a escola foi denominada de *Instituto Benjamin Constant*, referência nacional na educação de deficientes visuais (2005).

2. 2. 5. Cegueira e baixa visão (I)

A cegueira é considerada como: ausência total de visão, que inclui a incapacidade de perceber a luz. Para que ocorra a educação desses indivíduos faz-se pelos sentidos que ainda se encontram preservados no indivíduo, ou seja, a audição, o tato, etc.

A **baixa visão** varia da capacidade de percepção luminosa ao grau em que a deficiência visual interfira ou promova limitação no desempenho vital, escolar e do trabalho. A baixa visão irá se evidenciar principalmente na aprendizagem escolar dar-se-á por intermédios de meio visuais, com ou sem recursos especiais (lupas, ensino em alto relevo, etc.). É justamente no período de educação escolar que eclode a maioria dos problemas responsáveis pelo surgimento de vários transtornos visuais, percebidos pelo professor ou pelos pais. Portanto, a educação escolar, materializada principalmente na pessoa dos professores, supervisores, orientadores, coordenadores, diretores, etc. tem de estar sempre de atalaia. Com o olhar sempre ativo, cujo foco e atenção devem estar continuamente dirigidos para os educandos, particularmente àqueles que apresentam algum tipo ou forma de dificuldade de aprendizagem, pois pode ser sintomático de alguma forma de deficiência, principalmente as mais sutis. Consequentemente, o trabalho do professor treinado, que trabalha em classes inclusivas, ou que tem consciência que poderá defrontar-se com um aluno especial, aumenta a responsabilidade e a importância do papel do educador e do aparelho escolar, requerendo destes uma atenção mais aguda ou mais “atenciosa”. Mazzotta (1993) exorta a atenção dos educadores, lembrando-os que “educandos especiais”

que, em razão de desvios acentuados de ordem física, intelectual, emocional ou sócio-cultural, apresentam necessidades educacionais que, para serem adequadamente atendidas, requerem auxílios ou serviços especiais de educação. Tais educandos, seja por suas condições individuais ou pelas condições gerais da educação formal, umas diante das outras, encontram-se numa *situação de ensino-aprendizagem especial excepcional*. Tal situação é assim

classificada por requerer ou depender de auxílios e serviços diferentes dos que comumente são utilizados na estruturas e funcionamento da educação escolar (p. 23).

Cerca de um por cento (1%) da população mundial, segundo a OMS – Organização Mundial da Saúde – apresentam algum grau de deficiência visual, noventa por cento (90%) se encontram nos países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos encontramos cinco por cento (5%) nas crianças e setenta e cinco por cento (75%) nos adultos (CRÓS e outros, 2006). A pobreza e a miséria são agentes geradores de deficiência visual, conforme dados fornecidos da OMS? Não se pode afirmar que sejam agentes únicos à produção da cegueira ou da baixa visão, são elementos expressivos. Por exemplo, por causa da desnutrição, alimentação pobre em nutrientes, propensão a doenças, saneamento e habitação precária, assistência médica insuficiente, falta de conhecimento, etc. com certeza são fatores importantes no aparecimento, na prevenção, controle e tratamento das causas geradoras da deficiência visual. A falta de prevenção, consequência da falta de uma política pública de esclarecimento e de educação preventiva, para a família, a comunidade e a escola. Esta, por sua vez, como já reportado, tem papel destacado na detecção de baixa visão e demais problemas visuais que normalmente passam despercebidos na família é um dos muitos problemas relacionados ao aparecimento de problemas de visão. Vale chamar sempre atenção para as condições socioeconômicas inadequadas em que passa o aluno ou a família. Este pode ser um dos maiores obstáculos, não somente à pessoa e a vida do aluno, mas também a todo processo inclusivo, escolar ou não, especialmente em países pobres e sem uma política social justa e equilibrada.

Além do problema das atitudes (negativas, discriminação, por exemplo) das pessoas ditas normais em relação ao deficiente visual, há também todo um importante *pool* de barreiras e dificuldades que pesam sobre os alunos especiais. Este é o caso da infra-estrutura de natureza física, relacionada aos ambientes e dependências que os mesmos têm de conviver diariamente. Em nosso caso, trata-se do ambiente escolar inadequado, inapropriado ou que simplesmente não beneficia ou ajuda o aluno, dentro e fora da sala de aula. Este problema pode inclusive comprometer o

sucesso da inclusão escolar de alunos cegos ou com baixa visão pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades e barreiras no ambiente da sala de aula e fora dele. Entretanto, o percurso apontado para relatos de vida em que muitas vezes a ausência desta infra-estrutura é superada por famílias, professores, alunos e a comunidade escolar que encaram a oportunidade de participação do aluno com deficiência visual como um desafio (ORRICO, CAEJO, FOGHI, in GLAT, 2007, p. 133).

Vale assinalar, que estes problemas ainda grassam em nossas escolas, variadas causas, por exemplo, a ineficiência das políticas públicas, preparo de professores, reforçados pela fragilidade das relações sociais, desinformação da população e baixa *consciência política* do povo brasileiro. Esta “infra-estrutura é superada pela família, professores, aluno” (id., ib.), escusando o Estado de sua natural responsabilidade e dever. Conscientizar professores, alunos, comunidade acadêmica, família, entre outras, destas questões é uma importante iniciativa que deve ser empreendida pelo educador junto ao projeto pedagógico da escola, pública ou privada.

2. 2.6. Leis importantes às pessoas com deficiência visual

Basicamente, temos leis que vão disciplinar a vida dos deficientes visuais, todas oriundas da Constituição “Cidadã” de 1989, caso das Leis 10.264 (Lei Piva) e 9.615 (Lei Pelé), 16/06/2001, que dispõem sobre o desporto: “estabelecem que 2% da arrecadação bruta das loterias federais do país sejam repassados ao Comitê Olímpico Brasileiro (85%) Comitê Paralímpico Brasileiro”.

Reflexões Importantes (I) O que realmente pesa na hora da inclusão de alunos com deficiência visual: conhecimento ou “bondade”? As condições objetivas (materiais) ou subjetivas (o preconceito, como a discriminação, o orgulho, a vaidade, a prepotência)? E o “medo” (...)? Você conhece casos em que houve algum desses problemas citados? E o papel do “amor” na inclusão dos deficientes: “caridade” ou “theoría” e “epistéme”, Platão ou Aristóteles?

Lei nº 7.853, 24/10/1989: Esta lei determina sobre o apoio a ser dado às pessoas com deficiência, incluindo a visual. Sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

2. 3. ATITUDES DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES VISUAIS NO CURSO SUPERIOR

O resultado das atitudes na orientação do trabalho e no comportamento social das pessoas é alvo de atenção e investigação na atualidade, de modo geral, específico ou localizado. Muitos são os autores que estudam, por exemplo, as atitudes dos professores em relação ao processo de inclusão dos deficientes visuais, auditivos, mentais e outros, na escola regular e especial, a exemplo de Stainback & Stainback (1999); Skliar e Coll. (1999), Coll (1995). Questões objetivas, como salário, currículo e políticas públicas inadequadas, condições, trabalho e jornada de trabalho são menos importantes que as subjetivas. Caso do desprestígio profissional, despreparo dos professores, ausência de formação específica ou treinamento dos professores para lidar com esta problemática, entre outros, nem sempre são os fatores de maior relevância ou determinantes para o descumprimento ou falimento das metas docentes, especialmente na educação inclusiva. As questões subjetivas, as *atitudes* dos professores (um dos objetivos de nossa pesquisa), mostraram-se mais expressivas e importantes do que se poderia pensar, interferindo diretamente no desempenho profissional e institucional inclusivo. Atitudes *negativas*, como preconceito, a frustração, o medo e as ideias preconcebidas dos professores em relação aos deficientes em geral, mentais e visuais em particular, têm grande influência nas iniciativas inclusivas. Daí a importância de se estudar as *atitudes* dos professores, diante do trabalho inclusivo e dos desafios de se trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE), caracterizando-as e, de certa forma, “medindo-as” (THORNDIKE, 1976). Estes são motivos suficientes para estudar e aplicar as escalas de atitudes no trabalho docente, a fim de que, medindo os resultados, possa melhor avaliar o trabalho e pensar estratégias futuras de mudanças nas práticas pedagógicas. É pensamento corrente, em nossos dias, que, uma “vez que as atitudes estão diretamente relacionadas ao comportamento, investigar as atitudes dos professores em relação ao ensino de pessoas portadoras de deficiência (PPD) é ponto importante para o sucesso de qualquer método de ensino” (PALLA, 2001, p. 57).

Mas qual seria a finalidade de medir as “*atitudes* dos professores”? Não havendo mais dúvida sobre a importância das atitudes na educação, medir com bastante segurança as crenças, atitudes, ideias, emoções, enfim, a subjetividade humana dos professores, constitui-se em um instrumento importante, se não indiscutível à prática docente dos professores, sejam aquelas de natureza positiva e negativas (BARBOSA e GOMES, 2006).

É ainda muito comum se pensar, mesmo entre os professores, “que ‘lugar’ de ‘aluno deficiente’ não é junto às crianças normais”, devendo ele ser segregado, confinado junto com

seus pares, em “escolas especiais”. Outros pensam que somente quando bem preparados no ensino especial, podem frequentar escolas regulares, integrando-se, assim, ao sistema (GLAT, 2007). Muitos professores, mesmo quando concordes com a educação inclusiva, teórica e praticamente, têm comportamentos diferentes, seja em sala de aula (discriminando, isolando, amedrontando, etc. os alunos deficientes). Ou seja, apresentam “comportamentos diferentes (*negativos*) aos seus conhecimentos e formação”. Em outras palavras, suas “atitudes” são diferenciadas, demonstrando que o trabalho com as escalas de atitudes têm demonstrado: uma coisa é o conhecimento, outra coisa são os valores e as crenças dos professores em relação a sua vida pessoal e a sua prática pedagógica. Apesar da complexidade da questão, não resta dúvida que a criação de atitudes positivas nos professores, em relação ao seu trabalho e ao trato com os alunos, *normais* ou *especiais*. Vale lembrar também,

conforme nos revelam os resultados das investigações relativas ao fenómeno da ‘dissonância cognitiva’ [c.f. Festinger et al., 1954, citado por Wilson, 1986] [...] ‘o saber’ e a ‘formação do professor’ só podem conjugar-se a encontrar a sua eficácia máxima se o educador desenvolver certas atitudes positivas. [...] A maneira pela qual o professor pensa e se sente em relação ao ensino e a aprendizagem, aos alunos e a si próprio é fundamental para a forma como perspectiva este processo e para o próprio tom que imprime à relação educativa [SPRINTHAL & SPINTHAL]”. [...] os professores, como a generalidade das pessoas, não podem, de facto, esconder as suas verdadeiras atitudes. Estas são reveladas através dos menores gestos: o tom de voz, a expressão facial, a postura, o contacto visual e outros aspectos da linguagem corporal (CARDOSO, s.d., p. 22-23).

Atitudes, em geral, dos professores, dos funcionários, mesmo dos alunos não são outra coisa senão o resultado de nossas ideias e de nossos pensamentos, expressão fiel também da natureza íntima. Mas as atitudes também refletem a emotividade, os sentimentos, os valores e, sobretudo, as “nossas *crenças*”. Todavia, as atitudes só existem, sejam boas ou más, positivas ou negativas, porque “acreditamos nela”, parafraseando de certa maneira Habbermann^o Ao mudarmos os padrões mentais, nossos conhecimentos, nossos próprios valores e comportamentos (sem nos preocuparmos tanto em mudar os comportamentos e as atitudes dos outros), deixando de acreditar nas velhas ideias e atitudes discriminadoras e excludentes, cresceremos e evoluiremos. Deste modo, arejaremos também nossa existência com novos ventos, alimentados pela “*brisa suave*” (*Eclesiastes*) *de nossa alma, de forte teor e sabor humanista*. Entretanto, estas atitudes somente refletirão nossa nova realidade, a *natureza interna* (o *ens immobile*, o *para si*, aristotélico e sartriano, o sartori do budismo), psicológica e ontologicamente renovada, refletindo sobre nosso “novo ser”, mas atualizando-o continuamente. É quando nos sentiremos gente, “gente nova”. Sentindo a todos igualmente,

nem mais nem menos do que a mim mesmo. Quando a nossa sensibilidade tirar o foco do estreito, egoísta e egocêntrico campo de visão ególatra exterior, concentrando-se especialmente no diferente, no carente e no necessitado (seja do pão, do carinho, de uma palavra), no *outro*, e não apenas em mim... Assim, também seremos *seres diferentes*. Quando percebermos o outro, ele aparecerá luminoso diante de meus olhos, iluminado principalmente por nossa própria luz, como *gente*, não como objeto de pena ou de desprezo, o veremos igualzinho a mim mesmo e a todos os outros *homo sapiens*, nossos irmãos, que nos precederam à história. Quando acreditarmos também integralmente no ser humano e nas suas vastas possibilidades, seremos seres verdadeiramente inclusivos.

Um primeiro aspecto que aparece dos dados consideração da pessoa como uma realidade única, original, portadora de valores e de projetos, dotada de uma dignidade que nada nem ninguém jamais poderá e deverá calcular, apesar dos distúrbios físico ou psíquicos que manifesta, como também apesar das dificuldades de comunicação e apesar das necessidades especiais que lhe impedem exprimir o próprio pensamento ou a obrigam a uma dependência parcial ou total dos outros (???, 1998, p. 74).

Por isto mesmo, adotar atitudes saudáveis e positivas diante do trabalho docente é uma medida imprescindível para o sucesso da relação educativa, dentro e fora da escola, principalmente na escola inclusiva. Porque é neste processo de educação-escolarização que se trabalha com um público selecionado, mais sensível e que necessita de graus de atenção um pouco maior ou diferenciada em relação aos alunos ditos normais (BARBOSA e GOMES, 2006). Mas como fazer para ajudar o professor a modificar atitudes, desfavoráveis em favoráveis, *positivas* em invés de *negativas*? Difícil dizer no geral, por isto o uso deste método de pesquisa, é de grande eficácia, principalmente quando aplicados em objetos ou em ambientes (escolares) específicos ou evidenciados. Ajudar o professor a refletir sobre sua prática de ensino e sobre suas próprias atitudes, de forma crítica, lógica e psicologicamente equilibrada é um grande passo⁹⁵. Adotar ideias e práticas inovadoras e diferentes daquelas que não favorecem as mudanças de velhas práticas, pessoais e pedagógicas, são igualmente imprescindíveis. Mas também é muito importante a renovação de valores e de crenças, colaborando, assim, para a renovação das atitudes dos professores. Finalizando, a compreensão hoje vigente ressalva que as ações subjetivas têm mais força que as concretas, objetivas, na inclusão quanto na exclusão. Concordando com Ardiles e Brito (2006), pode-se afirmar, sem qualquer medo de errar, que as questões subjetivas, particularmente as crenças,

⁹⁵ Neste particular, o ensino da Filosofia e da Sociologia, entre outras disciplinas de âmbito social e humano, pode contribuir sobremaneira para se criar um hábito de reflexão e crítica no corpo docente, dentro e fora da escola inclusiva.

têm mais poder sobre a atividade pedagógica que as objetivas. Mudando as atitudes, mudam-se também as práticas: *mutatis mutandis* (mudado o que deve ser mudado), isto é, com a devida alteração de pormenores (AURÉLIO, 1960, p. 1275).

Ponte (1995, p. 1) diz que os enfoques investigativos, que tinham o professor como objeto de seus estudos, sofreram mudanças ao longo dos tempos, tendo como ponto central os anos sessenta, em que o “enfoque deixa o lado instrumentista para investigar as características pessoais desses profissionais da educação”. Estas e outras mudanças acabam por contribuir

com mais aportes teóricos para o processo do ensino-aprendizagem: a investigação educacional desde há muito que dá atenção ao professor. Mas a visão prevalecente é que este é uma mera peça do sistema, que pode ser modelada e condicionada externamente.

É assim que no fim dos anos sessenta se estudam intensamente as características do professor, procurando saber quais os traços de personalidade, as competências profissionais ou o tipo de formação (p. 4) que conduzem a melhores resultados de aprendizagem por parte dos alunos.

Grandes barreiras à inclusão e à própria educação em geral não advêm necessariamente de realidades físicas concretas, mas de atitudes (pensamentos, sentimentos, emoções, etc.), dos professores, de especialistas, enfim, dos educadores em geral. No local de pesquisa, uns cursos de pedagogia, em que os professores têm bons ou satisfatórios conhecimentos pedagógicos, ainda assim encontramos atitudes negativas lamentáveis em relação à inclusão dos ENEE (GOMES e BARBOSA, 2006). Vejamos um exemplo de uma atitude negativa (de desconfiança, prepotência e falta de sensibilidade, ética e bom senso, “excesso de legalidade” na condução do processo avaliativo) ocorrido no local de pesquisa, anotado por uma aluna não deficiente visual, durante uma prova.

Era um dia de prova e a professora exigiu que os meninos trouxessem alguém de fora para ler a prova. [...] numa aula de didática em 2007. [...] Condição que se não tivesse alguém, ficariam sem fazer prova. [...] Não tinha pessoas na faculdade pra acompanhar os meninos, eles teriam que trazer pessoas de fora para lerem a prova e assim auxiliá-los. Muito complicado (INC. CRIT. 2007).

Por estas outras razões a pesquisa das “atitudes dos professores” tornou-se indispensável ao nosso trabalho, e, no somatório das questões objetivas, traçou-se um quadro mais realista do que realmente estava acontecendo no local de pesquisa. A importância de se medir as atitudes repousa, pois, na capacidade de prever mudanças, manipular dados matemáticos que ajudam a produzir uma conclusão mais confiável. Sabendo-se, por exemplo, em que quantidade e qualidade aparecem certas atitudes negativas em uma determinada escola, inclusivas ou

regulares. O estudo e a devida compreensão desta realidade psicológica e ética poderão ajudar sobremaneira o professor-educador a desenvolver medidas que favoreçam a renovação das mesmas ou a criação de outras mais favoráveis. Para isto é fundamental a aceitação do outro, com suas limitações, peculiaridades, dificuldades, e, principalmente, acolhê-lo com suas diferenças.

Havendo a percepção do problema – a agressividade, o medo, o preconceito, etc. contra o deficiente – por conta do professor, do especialista em educação, de funcionários ou pais, é preciso urgentemente sair da “pura percepção” e partir imediatamente para a ação, para que as coisas não continuem “como dantes no quartel de Abrantes”. O primeiro passo para a solução destes fatos ou atitudes negativas é adotar uma “atitude filosófica”, de crítica, mas, sobretudo, de autocrítica. Neste sentido, caberão a professores, especialistas da educação, gestores e funcionários, comunidade e família, pais e mães (figuras indispensáveis em todo processo de educação, regular e inclusiva, criaram atitudes e práticas verdadeiramente efetivas em prol de inclusão dos deficientes visuais). Para isto é necessária a adoção de uma atitude franca, aberta, desinteressada e de “boa fé” (vide nota 42). Munidos com estes prolegômenos cabe-nos, em seguida, buscar as reais causas dessas atitudes negativas, de uma forma corajosa e sem se deixar levar pelos preconceitos e demais óbices pertinentes ao caso. Causas essas que podem ser de várias naturezas: psicológicas ou ideológicas, sociais, políticas, entre outras. A segunda ação é a revisão completa da prática pedagógica, enquanto teoria, metodologia, etc. E de todas estas medidas, uma é inadiável e essencial: rever as *atitudes*. O terceiro procedimento indispensável consiste em rever nossas posturas, pois não importa apenas a descoberta dos motivos e causas dos fatos e das atitudes contrárias à inclusão, é mister a mudança. O quarto procedimento imprescindível é a consciência. É preciso frisar que qualquer um que queira realizar esta corajosa mudança tem de saber que não é fácil, nem será tarefa “gostosa”, mas muito difícil e trabalhosa. Esta mudança consiste basicamente na “mudança de atitudes”, uma vez que toda ação e comportamento humano são reflexos ou consequências, diretas ou indiretas, das mesmas. E há várias razões para isto. A mais importante é que se trata de um procedimento “autoterapêutico”, imparcial, geral e amplo, que não se restringe ou se sedimenta apenas no campo pessoal. Mas é preciso também o compromisso e o engajamento político e ético. Porque não basta, por exemplo, o professor cuidar-se, “tratar-se”, se a escola continua doente, se sistema não dá condições, os programas fora da realidade, o projeto pedagógico da escola necessitando de mudanças. É preciso, portanto, uma mudança geral, ampla e completa. A quinta e última condição é procurar a ajuda de algum especialista (ou

especializada). Isto leva a uma pungente pergunta: quem será o nosso terapeuta? Esta tarefa pode caber ao próprio sujeito (auto-reflexão e análise crítica de si mesmo e do processo, trabalhando, por exemplo, contra a “má fé”, pessoal ou *institucional*), comunidade escolar, políticas públicas e pais. Vale lembrar, para reforçar esta fala, a advertência de D’Angelo, psicólogo, educador e terapeuta de pessoas envolvidas no processo inclusivo:

A relação de que se trata no campo da terapia, obviamente, não diz respeito apenas ao terapeuta, mas também e, talvez, principalmente, aos pais e a todos aqueles que diariamente se relacionam com uma criança⁹⁶ portadora de qualquer necessidade especial (D’ANGELO, 1998, p. 96-97).

Repensando a importância de se “adotarem posturas e posições mais condizentes” na vida, um bom desempenho pessoal e pedagógico, capaz de alterar positivamente as *atitudes*, é bom salientar que ainda há muita resistência para com a educação inclusiva. Por falta de apoios institucionais, curriculares, políticos, estruturais, metodológicos, etc. Vale sempre lembrar, outrossim, que os maiores entraves e obstáculos não são os de natureza “concreta”, mas aqueles advindos do sujeito, aqueles que existem no interior: de sua *natureza interna*, em sua alma (*subjetividade*, o *ser*, de Parmênides, *eidos*, para Platão, o *ens immobile* e Aristóteles, o *res cogitans*, *natura naturata*, *para si*, de Descartes, Espinosa e Sartre).

As escolas de ensino regular recusam a matrícula e estimulam as famílias a procurarem uma escola especial. Quando isso não ocorre, os professores reagem porque não se sentem preparados ou em condições de dar assistência individualizada, principalmente nas séries iniciais. Reclamam das turmas grandes, heterogêneas e, não raro, com “alunos difíceis”. Além disso, não conhecem o sistema Braille, não têm tempo para adaptar conteúdos ou material. Ouvimos com frequência: “Aqui não é lugar para ele. Não é melhor procurar uma escola de cegos? Lá ele (ou ela) vai poder estudar com seus iguais e tudo ficará mais fácil” (SÁ, 2005, p. 1).

Finalizando, é ainda importante ressaltar os problemas que afetam os diversos tipos de deficiência, física, visual, auditiva ou mental. Problemas que levam à necessidade de colocar o aluno em algum programa de inclusão educacional⁹⁷, não afetam somente a pessoa do deficiente visual, mas a família, a sociedade, o governo, a nação, a pátria, a economia, a Previdência, e assim por diante. Neste sentido é importante assinalar também, fiel ao objeto de trabalho, que a cegueira ou a baixa visão não são situações fenômenos programados e de fácil detecção, exigindo muitas vezes o profissional especializado, embora em muitos casos,

⁹⁶ A criança deve ser o ponto de partida de nossa compreensão e ação, mas também não poderá faltar o adolescente, o jovem, o adulto (alvo principal do local pesquisado), sem se esquecer também do idoso.

⁹⁷ No ensino superior, normalmente não acontece à forma do ensino especial tradicional, como na educação básica, nas a “inclusão educacional”, e por simples razões. Os alunos que adentram as universidades já passaram pelo aparato educativo necessário, inclusivo ou especial. Ou seja, “já foram *incluídos*”.

situações ou momentos, a prevenção seja possível, importante e necessária. Repetidos casos de glaucoma, alta miopia, catarata, etc. na família, um sinal de alerta à possibilidade de manifestação em algum parente próximo. Nestes casos, os pais ou responsáveis, os professores, escola ou a própria pessoa (quando se trata de adultos em inclusão educacional na escola superior, por exemplo) devem estar sempre em alerta. Esta atitude pode ser de grande valia, evitando, assim, o aparecimento destas e de outras doenças oculares nos filhos ou noutro membro parental.

Está mais do que provado que a diagnose precoce pode evitar o aparecimento de muitas doenças. Logicamente, as doenças visuais não seriam exceções, principalmente às patologias mais comuns, que normalmente eclodem na infância, justamente no período escolar⁹⁸. Como não poderia ser diferente, a escola torna-se uma aliada importante para o sucesso destas medidas, principalmente quando incrementadas às classes menos favorecidas, as mais vulneráveis e carentes de informações, conhecimentos e recursos para agirem em defesa de seus interesses ou necessidades. Esta atitude deve ser, portanto, um compromisso de todos. Mesmo porque, aquele que se encontra em perfeita “higidez visual” não garante a perenidade da situação. Uma deficiência “pode se instalar repentinamente, como consequência de um acidente ou doença súbita, ou de forma tão gradativa que a pessoa afetada demore a tomar consciência do que está acontecendo” (GLAT, 2007, p. 121).

Como estamos falando de uma faculdade de educação, num curso de Pedagogia, alertar, informar, instrumentar, mesmo prevenir, nossos futuros educadores – licenciados para o ensino das primeiras séries do ensino fundamental básico – é imperativo. Alertá-los da importância destas medidas, deveria fazer parte das propostas pedagógicas, gerais e inclusivas, da faculdade, disponibilizadas ao corpo discente, e porque não, também, ao quadro docente, em forma de disciplinas curriculares regulares, em cursos de extensão, de “enriquecimento curricular”⁹⁹, seminários, palestras, encontros, etc. Alguns cursos de licenciatura já estão promovendo cursos de conhecimento e treinamento dos futuros professores, mas se esquecem do mais importante: *trabalhar as atitudes dos professores*. No local pesquisado, por exemplo, os professores ainda não adquiriram atitudes concernentes à inclusão, de apoio à direção, coordenação. É comum, por exemplo, professores, antes de favorecer o trabalho dos funcionários, dificultam, onerando os poucos recursos que a

⁹⁸ Esta é uma proposta que deveria fazer parte da programação habitual das políticas públicas do Sistema Social de Saúde, o SUS, colocada continuamente à disposição da população, às escolas e assim por diante.

⁹⁹ Disciplinas optativas ou eletivas fornecidas aos alunos do curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG.

faculdade fornece aos alunos com deficiência visual. Este é o relato de uma ex-funcionária do audiovisual, aclamada pelos próprios deficientes como a melhor funcionária para *escanear* os textos desses alunos (questões nº 5 e 6 do incidente crítico).

Questão nº 5: Os textos enviados para o setor eram cópias (xérox) de livros grifados e o serviço não ficava de qualidade, às vezes eram xérox de péssima qualidade. Questão nº 6: O responsável em deixar os textos (materiais) para a digitação não se preocupava em olhar a qualidade do xérox. O processo demorava muito porque tinha que fazer várias correções e atrasava a entrega aos deficientes do material. Com o atraso, os deficientes tinham pouco tempo para ler e até os trabalhos demoravam em serem concluídos. Todo transtorno era provocado por causa do xérox com grifos e rabiscos (INC. CRÍTICO/ALUNOS, 2007, questões 5 e 6).

Deste modo, devemos encarar não somente as propostas acima e outras, dentro e fora deste trabalho, como um “desafio científico”, gnosiologicamente recomendável, epistemologicamente válido, paradigmaticamente possível e eticamente necessário. A “mudança de atitudes” é, sem dúvida alguma, uma das mais importantes transformações a nortear o sistema educativo inclusivo. Todavia, seus resultados devem acontecer, essencialmente, nos “homens e mulheres”, docentes principalmente, mas não exclusivamente, pois são os agentes educativos por excelência. Mas isto não deve ser visualizado de forma utópica ou com acentuada carga emotiva ou dosagem menos lógico-racional, mas de maneira consciente. Vale reforçar, por exemplo, que estas e outras propostas ou medidas voltadas à melhoria da educação inclusiva, dentro e fora da educação superior, não é tarefa fácil, mas também nenhum “trabalho hercúleo”. Por extensão, as medidas simples devem ser estimuladas, ao contrário das complicadas ou de difícil acesso ou execução, evitando, deste modo, a desculpa, a inércia, o desinteresse ou o desalento, que somente reforçam a exclusão, obstando a inclusão. É ainda importante lembrar que é mais “vantajoso para os alunos, porém, se esses suportes fossem percebidos e valorizados como propostas psicoeducacionais incorporadas às próprias atividades defendidas no Projeto-Pedagógico da escola. Certamente, isso demanda um amadurecimento da cultura e prática escolar para atenção à diversidade e inclusão” (2007, p. 124).

3. METODOLOGIA

Metodologia são as regras utilizadas no trabalho científico. Etimologicamente, pelo grego, “*método* vem de *meta*, ‘ao longo de e de *hodós*, ‘via, caminho’. É a ordem que se segue na

investigação da verdade, no estudo feito por uma ciência, ou para alcançar um fim determinado” (MARTINS & ARANHA, 2000, p. 154). Deste modo, a essência do método científico fundamenta-se na dúvida (problema/problematização, resposta ou busca de solução). Mas quando se lança mão de uma pesquisa científica? Requer-se a pesquisa quando “não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema” (GIL, 1999, p. 19).

A pergunta é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um procedimento que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Além dos professores, a pesquisa trabalhou também as atitudes dos funcionários da universidade, seu trabalho, abordagem, atuação, conhecimento, contribuição, cooperação, dentro do processo de inclusão destes alunos e a relação dos professores para com eles e com a instituição. Um dos interesses foi pesquisar, de professores e funcionários, o *pensamento*, os *sentimentos* e *ações* em relação ao caso (a técnica mais adequada a ser utilizada será a pesquisa descritiva de campo). Pesquisa vem “do latim, *perquiro*, procurar, buscar com cuidado, informar-se, aprofundar-se na busca” (p. 38). De acordo com o Dicionário Aurélio Século XXI (2006), edição CD-ROM, pesquisa é:

1. Ato ou efeito de pesquisar. 2. Indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição. 3. Investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento de pesquisa química; pesquisa arqueológica.

O fato pesquisado ocorreu inicialmente em duas etapas: através de “estudo de casos” (descrição e coleta de casos catalogados, descritos pelos professores e funcionários, através de análise dos questionários), aplicação da “técnica de incidentes críticos”. Neste sentido, é importante lembrar que o principal objetivo à pesquisa científica é trabalhar a dúvida ou o problema que a observação e a racionalização não conseguiram elucidar (sem *problemas* a pesquisa não existe ou torna um instrumento secundário). Sendo assim, tornou-se necessário o uso de um instrumento para esclarecer e solucionar os problemas produzidos pela dúvida. Foi necessário, portanto, recorrer de uma pesquisa descritiva de fatos: o trabalho de funcionários e professores, constando de entrevistas com alunos, professores, funcionários, direção. Vale relembrar, que *ensino*, *pesquisa* e *extensão* são as metas principais de toda tarefa universitária,

não havendo como omitir uma, esquecer da outra, em detrimento desta ou daquela. Se a extensão nem sempre acontece de forma adequada, a pesquisa não pode ser privada do trabalho docente universitário. Como afirmava Paulo Freire, não há como separar ensino de pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p. 52).

Outro instrumento de pesquisa empreendida nesta dissertação foi a “escala de atitudes”, um instrumento de avaliação através de escalonamento das atitudes de professores e funcionários, utilizando o método de R. Likert. Este instrumento de pesquisa voltou-se especificamente na tentativa de descobrir se era possível “medir” ou aferir, *quantitativa* ou *qualitativamente* as *atitudes* de professores e de funcionários, no trato direto com a inclusão de alunos com deficiência visual na faculdade de educação pesquisada.

A razão de se utilizar esta segunda forma de pesquisa (“estatística”) aconteceu também porque o que se pretendia com a técnica do incidente crítico não logrou o sucesso esperado. Logo de início, alguns professores e funcionários demonstraram dificuldade, resistência, mesmo má-vontade, descaso, omissão e desinteresse de entender e responder às questões formuladas nos questionários (vide anexos 1 e 2). Esta foi o primeiro dado ou variante de pesquisa obtido. Alguns professores sugeriram modificações na forma e não no conteúdo, sem sugestões paradigmáticas. A resistência apareceu na pesquisa do incidente crítico e não na escala de atitudes. Mas nem sempre isto apareceu de modo claro, direto, mas indiretamente, diga-se de passagem, da “opinião”, mas camuflado a metodologia inicialmente pensada não se mostrou adequada ao objeto investigado, motivo pelo qual uma outra metodologia foi adotada. Restou, com este impasse ou dificuldade, um grande problema, uma “mudança de percurso”, até então fora de cogitação: *abandonar o incidente crítico e substituí-lo pela escala de atitudes*. O resultado final redundou à adoção da “escala de atitudes” como a técnica de pesquisa adotada, no sentido de pesquisar as atitudes de professores e funcionários à inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMEG. Como será relatado mais adiante, foram aproveitadas parte do trabalho da pesquisa do incidente crítico, todavia, não mais no sentido técnico inicialmente programado e esperado. Foram aproveitadas algumas respostas de professores, funcionários e alunos para pensar, relatar, criticar e descrever aspectos

relativos à inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG. Inusitadamente, a pesquisa esbarra numa “mudança de percurso”. Mas isto nada tem de estranho. Mudança de percurso é um resultado comum encontrado no trabalho científico, que sempre terá como expressão principal a *dialética* (Heráclito de Éfeso, *de vir*), a mudança, mutabilidade e não a harmonia, *identidade* (Parmênides de Eléia, *ser*). Estes fatos acontecem principalmente com as ciências humanas, que não têm um objeto positivo, mensurável, mas dependente da subjetividade humana, cujo objeto, humano que é, é um ser da *indeterminação* e nunca da *determinação* (Martin Heidegger e Jean Paul Sartre).

Não houve escolha de uma pesquisa que fosse superior à outra, nem coadjuvante. O recurso de pesquisa será, portanto, a técnica do “estudo de campo”: que tipicamente focaliza a comunidade que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer, pois está voltada para qualquer outra atividade numa determinada comunidade, entidade, instituição, etc. (GIL, p 52). “Este tipo de pesquisa é desenvolvido, segundo esta técnica, por meio da observação do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações, informações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53), reforçando as vantagens do levantamento e análise dos dados. No caso específico desta pesquisa, em grupos formados pelos alunos com deficiência visual, professores e funcionários.

3. 1. Participantes

Os participantes foram professores, alunos e funcionários da universidade citada, com idade variável, não havendo limites estipulados para a entrevista, do sexo masculino e feminino, com formação variada, terminada com o ensino superior: professor ou funcionário (eventualmente algum aluno que já tinha feito curso superior, completo ou não). Ensino médio: há funcionários, de carreira ou contratada (designado), e a grande maioria dos alunos da faculdade. Ensino fundamental: alguns funcionários da faculdade, que exercem alguma função subalterna de conservação, portaria, vigilância, etc.

Esta mudança, acontecida aos meses de abril e maio de 2008, gerou desconforto, ansiedade e apreensão (“desvio de percurso”). Outro problema que não poderia ser descurado, negligenciado ou colocado “debaixo do tapete”: o que fazer com os dados, ainda que não o esperado, obtidos na pesquisa de incidente crítico, jogar fora ou guardar para outro momento, um doutorado, quem sabe? Afinal houve todo um investimento, um trabalho, estudo,

pesquisa, tempo utilizado, etc. Por isto, como será relatado (capítulo 5), optou-se por utilizar os fatos coletados que apresentaram maior expressividade em “medir” a intensidade das atitudes dos professores no processo de inclusão de alunos com deficiência visual na faculdade, revelando, assim, a “*atitude* do pesquisado” em relação ao processo inclusivo, sejam os professores, funcionários e alunos foi o principal propósito deste instrumento. Neste último caso, apenas os resultados mais significativos de alguns (maiores e menores escores) da fase experimental – “teste de validade do instrumento” (vide anexos VIII e IX) foram anotados.

Segue abaixo uma crítica sensata e real, sem exagero, medo ou fantasia, de uma professora bastante comprometida com a inclusão na faculdade, que ajuda a ilustrar a discussão.

Questão nº 10¹⁰⁰: a UEMG (deve) possuir monitores/leitores, digitadores mis experientes, sala de aula de estudo com apoio disponível durante todo o tempo nos três turnos, compra de equipamentos adequados, e livros em braile. Questão nº 11¹⁰¹: A UEMG não evoluiu no que se refere aos deficientes visuais e a todos os demais cotistas, deficientes auditivos, problemas do campo psíquico. Não tem investimento, nenhum ambiente especializado, inexistência de livros em braile, monitores, etc. não existe políticas para a inclusão, somente uma legislação que a UEMG vem cumprindo (INC. CRÍT./PROFESSORES, 2007, 10 -11 questões).

3. **1. 1. Os alunos com deficiência visual:** Foram entrevistados, ainda na fase de utilização da escala de atitudes, cerca de 10 alunos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG, do Núcleo Formativo I ao VIII, turnos da manhã, tarde e noite. Em dados atualizados, são dez os alunos com necessidades especiais visuais: seis são alunas e quatro alunos, assim distribuídos. Três do turno matutino têm deficiência visual total, com absoluta incapacidade de perceber o texto escrito. Das alunas com deficiência visual, do turno da manhã, não tem cegueira absoluta, mas baixa visão, entretanto, apresenta acentuada dificuldade de leitura individual, precisando de lupa de alta dioptria para ler um texto simples. O seu problema decorreu de uma doença grave, a toxoplasmose, provocada por um protozoário (*Toxoplasma gondii*).

Dos quatro alunos pesquisados, três são estudantes da noite e um da manhã. Dos alunos noturnos, um tem cegueira acentuada, não total, porque ainda é capaz de perceber a luz e identificar, com muita dificuldade, vultos. Tem desenvoltura no deambular com ajuda de instrumentos para cegos, a bengala, ou com a ajuda de pessoas videntes. Outro aluno tem baixíssima visão, mas é capaz de andar sozinho e realizar algumas tarefas domésticas e

¹⁰⁰ Vide anexo I, questões 10 e 11.

¹⁰¹ Idem ibidem.

laborais, com dificuldade, mas com relativa eficiência. Consegue ajudar a outros deficientes, sendo guia deles para chegar ao ponto de ônibus, mas necessitando da ajuda de outras pessoas no local. Lê textos, mas com letras muito grandes e com os olhos colados no papel. Mas isto também não lhe proporciona maiores vantagens em relação aos demais colegas. Num aluno, a cegueira avança implacavelmente, comprometendo a visão de maneira acentuada, incapacitando-o inclusive de ler um texto escrito, mesmo com letras bem grandes, com ou sem o auxílio de lupas de altas graduações. Um terceiro aluno, que estuda de manhã, tem baixíssimo poder de visão, com extrema dificuldade na leitura de textos. Não lê quase nada, ou muito mal, mesmo assim com o auxílio das citadas lentes graduadas de alto grau, mesmo assim tendo que “colar os olhos no papel” para “soletrar” algumas frases ou linhas do texto. Um aluno noturno apresenta as mesmas dificuldades deste último e ainda tem baixa audição. Nenhum dos alunos e alunas consegue enxergar imagens num televisor, nem perceber sinais no quadro. Duas alunas do turno noturno têm cegueira acentuada, sem qualquer condição de andar sem auxílio de bengala ou auxílio de um vidente. Pedagogicamente, todos são incapazes de distinguir algo nas transparências, filme, vídeo, CD ou DVD, somente com dublagem ou leitura dos letreiros, efetuado por alguém próximo e disponível para ajudá-los, mesmo assim dentro de seus horizontes de linguagem/entendimento, captação/percepção, interpretação/resposta à proposta colocada à sala de aula. Enfim, não há muito que fazer com as técnicas convencionais aplicáveis aos estudantes com visão normal, salvo às práticas cooperativas e da solidariedade, compreensão e interação. Resta, pois, aplicar as propostas, teóricas, práticas e técnicas educativas bem como as políticas pedagógicas consoantes à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Este é um dos grandes desafios postos ao trabalho inclusivo, em geral e, particularmente, no local desta pesquisa. Esta pesquisa realizou-se também com vinte alunos “ditos *normais*“, para uma devida comparação e percepção do lado “interativo e participativo”, social, ético, antropológico e humanista, da inclusão educacional, em que os ditos normais, interagindo com os deficientes, beneficiam-se destes e vice-versa. Por isto devemos trabalhar em prol da inclusão no seu sentido verdadeiro: as crianças, adolescentes, jovens, manter adultos ou anciãos sejam educados dentro e uma escola regular, numa classe regular e junto com as pessoas ditas normais, fugindo peremptoriamente, das antigas práticas segregacionistas.

A filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A ideia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estímulos sociais e a rejeição. Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribuiu para aumentar a

rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações. [...] O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (STAINBACK & STAINBACK, 1999, 43-44 pp.).

3 .1. 2. Os professores: Em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, o material humano é indispensável, e o professor o mais importante elo desta rede de tecido cultural. Na educação inclusiva, a figura do professor se torna fundamental. Nesta, o professor tem de estar, além de preparado teórica e praticamente, técnica e emocionalmente motivado, deve estar secundado de todo apoio, cuidado e ajuda possíveis, material e psicológica. Daí a importância de se trabalhar as atitudes dos professores. Todavia, muitos são os fatores que dificultam a consecução definitiva desse processo educativo. Condições materiais insuficientes ou inadequadas são, muitas vezes, as mais relevantes em muitas situações negativas, a exemplo de prédios inapropriados ou impróprios, com obstáculos, sem estrutura apropriada aos deficientes, físicos, auditivos, visuais e mentais. Mas há, também, as questões profissionais injustas, currículos ou programas específicos, apropriados ou condizentes ao trabalho com estudantes especiais, baixo salário, falta de investimento público, etc. O maior problema deste último é que, nem sempre, a insatisfação se manifesta diretamente na causa. O baixo salário e/ou as más condições de trabalho, objetivas e subjetivas, é um bom exemplo. Ao invés de voltarem-se diretamente às causas ou aos seus verdadeiros “causadores”, sistema, modelo econômico, sistema político, governo, padrões, legislação, currículo, entre outros, são desviados para outros segmentos, numa autêntica operação inconsciente, em forma de atitudes agressivas doentia, nos alunos com deficiência. Atitudes, infelizmente, muito comuns ainda em nosso meio, trabalho, profissão.

Tirando o plano de carreira, já existente na UEMG, embora trate apenas da educação regular, os demais problemas existem de forma quase crônica, como a falta de incentivo, de investimento e valorização do educador, sem cursos ou treinamentos específicos ao caso, por exemplo. Porém, mesmo que as condições vigentes estejam longe das ideais, não se deve desanimar, mas seguir adiante, trabalhando, e lutando para as necessárias transformações. Este é o caráter revolucionário/pedagógico da educação que nos fala o Prof. Paulo Freire, que deve ser aplicado no local da pesquisa. Mais importante que as questões concretas, no entanto, repetindo, são as subjetivas demonstradas espontaneamente nas atitudes dos professores em relação aos alunos sem deficiência em relação aos com deficientes: visual, auditiva, física,

etc., quadro que se agrava quando se trata da educação inclusiva, pois é muito comum professores e funcionários “descarregarem” suas frustrações, carências, necessidades, apreensões, etc. em forma de atitudes negativas. Em outras palavras, práticas discriminatórias, de desestímulo, humilhação, superproteção, segregação, isolamento, etc. Tudo isto faz esquecer que o processo pedagógico, antes de um ato psicológico, ontológico, não parcial, é um ato de “formar o ser”, de forma integral e não parcial; mas além de formá-lo gnosiológica e epistemologicamente, é imprescindível sua formação humanista, moral, ética e política. Fica patente, pois, a necessidade do educador rever sua formação – atualizar seus conhecimentos e treinamentos – mas, sobretudo, rever suas práticas, trocando os erros por acertos, as práticas antigas pelas novas e mais aproximadas, e assim por diante. A presença do deficiente, a sua vulnerabilidade e relativa dependência de meu estímulo, presença e trabalho, despertou-me novas percepções, sentimentos e emoções diferentes, impossíveis de acontecer sem a existência de outro (ser) *diferenciado dos demais*, os ditos normais, fazendo da educação um processo sempre renovado e renovador. Se, por um lado, jamais seremos *completos*, perfeitos, é justamente quando percebemos, em nossa própria consciência, a beleza de nossa “incompletude”, finitude e contingência. Neste momento, o ser projeta sobre nós sua intensa luz, de inteligência, força e criatividade. Ao perceber a incompletude, pela própria força evolutiva, o *homo sapiens* é estimulado a crescer *infinidamente*, isto faz toda a diferença em relação aos animais. É neste momento que a educação se faz mais presente, luminosa (*nous, logos, ratio, verbum*), misteriosa e poeticamente humana, uma atividade “sempre em processo”, como *seres históricos indeterminados*, porém *creadores* e criadores¹⁰². Divinizados? De qualquer forma, este *estado novo* está *dentro* do homem, com todas as suas contradições, alegrias e dores, e não fora dele. Jesus não disse o “o reino dos céus está dentro de nós” e não fora de nós? É um processo dialético da mais alta complexidade, e que não dá para voltar atrás. Uma vez *hominal*, não dá mais para “voltar ao *paraíso* perdido, mas, sim, seguir adiante, sorrindo ou chorando. Erich Fromm, de maneira belíssima, escreveu sobre isto:

O homem só pode ir à frente desenvolvendo sua razão, encontrando uma nova harmonia, que seja humana, em lugar da harmonia pré-humana irremediavelmente perdida.

Quando o homem nasce – a raça humana assim como o indivíduo – é lançado fora de uma situação que era definida, tão definida quanto os instintos, para uma situação indefinida, incerta e exposta. Sòmente há

¹⁰² *Crear* tem um sentido muito mais amplo que *criar*. O primeiro tem realmente o sentido de *gênese*, de fazer algo surgir, do pensamento, da imaginação, e não mero processo de “alimentação”, “desenvolvimento”, ampliação, etc., do segundo vocábulo.

certeza com relação ao passado – e, quanto ao futuro, apenas com relação à morte (FROMM, 1986, p. 27-28¹⁰³).

Finalizando esta parte, a “consciência (humana), que fez toda a diferença”, tem de se manifestar na prática docente do professor, caso contrário pouco proveito há. Esta é a razão pela qual disse Paulo Freire que a *verdadeira educação tem se seguir-se também de educabilidade do próprio educador* (“educando, me educo continuamente”). Educar é, verdadeiramente, educar-se e aprender continuamente! Não disse o genial Guimarães Rosa que “Mestre não é o que ensina, mas aquele que, de repente, aprende”:

É na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica” (?????, 2000, p. 64).

No ambiente onde se realizou a pesquisa, existem muitos problemas, concretos e subjetivos, importantes para se analisar e pesquisar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual. Para isto, escolheu-se um número variável de professores para responder a escala de atitudes (47 professores e 37 funcionários), para serem entrevistados, para se extrair, a partir dos questionários a opinião dos mesmos. Do sexo feminino (a grande maioria) e masculino, indiscriminadamente, com formação variada, comportamento e atitudes próprias. A pesquisa realizou-se através da técnica do *incidente crítico* e da *escala de atitudes*, além de leituras, comparações e reflexões. Foram coletadas importantes e significativas falas, reveladoras das atitudes de professores, alunos e funcionários à questão. Terão preferência na pesquisa os professores com experiência em trabalhar com os estudantes com deficiência visual no curso superior referido, mas isto não implicou no privilégio do primeiro grupo em detrimento do segundo. Não significou, também, em nenhuma hipótese, a exclusão de professores sem a devida experiência com educação inclusiva, seja na faculdade ou fora dela. Mesmo porque pesquisar as atitudes desses professores é importante para a construção de nosso entendimento e a elaboração das conclusões finais, não houve exclusão, também discriminação, censura, privilégio ou “ocultação” de dados revelados durante o trabalho de pesquisa.

¹⁰³ Texto copiado à íntegra, *ipsis litteris*.

Conforme já foi colocado, deste vasto objeto/problema, tentou-se abstrair dos estudos, pesquisas, análises, reflexões e anotações, um instrumento auxiliar de ajuda aos professores neste importante trabalho de ensino superior. Este trabalho procurou dar voz aos professores, no sentido de auscultar seus desejos, pensamentos, anseios atitudes, seus anseios (atitudes), do ponto de vista teórico e prático, dentro das atividades pertinentes ao seu trabalho docente de inclusão com deficientes visuais. Em síntese, pesquisar estes problemas e o papel das atitudes dos professores e funcionários no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior público¹⁰⁴ foi o pretendido com a pesquisa efetuada.

O perfil dos professores pesquisados segue o quadro geral dos professores da faculdade. A maioria é do sexo feminino, com graduação em pedagogia pela UFMG e UEMG¹⁰⁵. Há graduados em outras áreas em menor número. Setenta por cento do corpo docente é mestre, sete e meio a oito por cento são doutores, o restante é especialista. Dos mestres, cerca de 30% são doutorandos, e oitenta por cento dos especialistas estão em processo de qualificação de mestrado. A média de idade é de 30 a 48% anos. Cerca de 20% a 18% é efetivo, o restante é “designado”.

A situação funcional na universidade sofre uma mudança radical no dia 13/12/2008. Por ato do governador do Estado de Minas Gerais, os professores designados (contratos, não efetivos, “não-estáveis”, da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG e da Universidade de Montes Claros, “são *efetivados*”. Acaba, deste modo, pelo menos em parte, a situação angustiante até então vivida pelos professores, acabando, por exemplo, com o terror da demissão compulsória; põe luz, sem maiores esclarecimentos, à impossibilidade dos mesmos aposentarem pelo Instituto de Previdência Pública do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), que deixavam os docentes ansiosos e intranquilos. Mas resta muita coisa ainda a ser feita, caso do “retrato funcional”. Esta aberração da lei “efetivou” os professores, porém limitando-os à quantidade de aulas no momento da criação do Projeto de Lei (31/12/2006), criando sérios problemas, pois muitos professores tinham menos de vinte 20 horas de trabalho. Poucos preenchiam as quarenta 40 horas de trabalho¹⁰⁶ pertinente ao cargo de professor universitário, de acordo com o Plano de Carreira para o Magistério Superior. O principal problema relaciona-se a alguns professores designados antes da promulgação final da citada lei e

¹⁰⁴ Lê-se, no caso desta pesquisa, FaE/CBH/UEMG.

¹⁰⁵ Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade do Estado de Minas Gerais, respectivamente.

¹⁰⁶ Carga horária de carreira do quadro docente das universidades públicas do estado de Minas Gerais.

complementos. Uns porque estavam se qualificando (mestrado ou doutorado¹⁰⁷), outros contratados para substituir os citados professores, ficaram com poucas aulas. Na promulgação da Lei eles ficaram com seus cargos incompletos, pois nem todas as disciplinas tinham aulas suficientes para todos os professores, conseqüentemente, foram efetivados com a carga horária bem reduzida: 10, 6, 12, 12, h/a, entre outras distorções.

O “retrato” deixou o professor paralisado, dificultando sobremaneira o trabalho universitário, porque o professor ficou com poucas aulas, mesmo havendo vagas ou disponibilidade na disciplina lecionada, sem falar na pesquisa e extensão que sequer foram mencionadas na efetivação dos professores da UEMG e UNIMONTES. A SEPLAG (Secretaria de Estado de Planejamento e Administração Geral), responsável e habilitada para resolver a situação, por desconhecimento das funções e da carreira do magistério superior, até o mês de outubro de 2008, por exemplo, não havia solucionado o impasse. Ao que parece, ela e demais setores do poder executivo e legislativo não tem o necessário conhecimento do trabalho universitário, que somente se efetiva dentro da tríade: docência, pesquisa e extensão. Suas cabeças estão presas ao ensino fundamental e médio, carentes de informações a cerca do ensino superior oferecido nas duas universidades públicas estaduais, que aumenta inclusive os gastos, que não aconteceria se os lídimos donos das vagas e das aulas as assumissem. Além da carreira e insegurança com o futuro há também a questão salarial. O salário da UEMG e da UNIMONTES é “penúltimo pior salário” das universidades estaduais do Brasil, desestimulando o trabalho docente, além da extensão e, notadamente, pesquisa, entre outros problemas, como a falta de investimento à formação especializada dos professores e funcionários, recursos técnicos, didático-pedagógicos. Algumas destas medidas devem-se voltar aos próprios alunos, entre outros, pois são fatores desestimulantes ao trabalho acadêmico em geral e principalmente na educação inclusiva de deficientes visuais e outros.

Um desses problemas políticos citados é porque as medidas, que além de injustas são antagônicas e insensíveis, concorrem para a destruição dos sonhos e da alegria e do trabalho docente. Estes fatos se aplicam à formação teórica e na prática educativa, pois “ensinar exige alegria e esperança”, para citar novamente Paulo Freire (2000). Isto tudo nos remete à importância da Filosofia no processo pedagógico, particularmente na universidade, ao se pensar politicamente o exercício docente superior de forma consciente e responsável (idem).

¹⁰⁷ Estes se qualificavam a expensas da universidade, sem dispensa ou flexibilização horária, apoio pedagógico, etc., salvo bolsa de estudos, fornecida pela FAPEMIG, órgão de fomento e incentivo à pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Mas não podemos abrir mão da alegria, de nossos sonhos e, sem acomodação, “lutar por nossos direitos”.

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de se ser feito com alegria¹⁰⁸, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de fazê-lo (FREIRE, 2000, p. 80).

3. 1. 3. Os funcionários: Se o aluno é a essência, o professor o fundamento, o corpo de funcionário, administrativo ou técnico, é o complemento indispensável de toda escola, da educação básica à superior. Eles são os responsáveis diretos pelo bom andamento do trabalho educativo na universidade, principalmente na educação inclusiva. Além das prerrogativas necessárias e esperadas, o interesse, o compromisso, por exemplo, dos demais funcionários e professores da escola regular são imprescindíveis. Por outro lado, é muito importante que tenham “conhecimento de causa” (a respeito da educação inclusiva, no caso do trabalho com alunos com necessidades especiais). Também precisam ter formação e treinamento adicional e adequado a esta modalidade funcional educativa e pedagógica. Infelizmente, no Brasil principalmente, estas necessidades que deveriam ser regra, são, em grande parte, exceções ou utopias, apesar do discurso político contrário. Na faculdade pesquisada, o corpo de funcionários, sem aqueles que não têm qualquer ou maiores ligações com estes alunos especiais, não receberam qualquer tipo de preparo para a educação inclusiva. Os que tratam diretamente com estes alunos encontram-se principalmente na secretaria, na biblioteca, no departamento de cursos (que funciona também como uma espécie de “seção de ensino”). Na coordenação de cursos, na seção de audiovisual e no laboratório de informática. Estes dois locais, a exemplo da biblioteca, são os locais da faculdade onde a presença dos alunos com deficiência aflui com maior frequência e intensidade. Nestes locais, este alunado vai à busca de vídeos dublados, textos *escaneados* (audiovisual), navegam na internet, trabalhar com computadores “programados à deficiência visual”, a exemplo do Dosvox e do Jaw, por exemplo, (laboratório de informática). Na coordenação, o trato com estes alunos normais e especiais não é uma tarefa difícil, tampouco árdua, portanto, sem maiores obstáculos para os funcionários que lá trabalham (em número de duas funcionárias). Isto porque a comunicação oral ou gráfica (requerimentos, abaixo-assinados, busca de informações, queixas orais ou formalizadas...) são os dois tipos de linguagem utilizada, quase sempre pelo “professor-

¹⁰⁸ Alegria que as condições objetivas e subjetivas vêm destruindo, dia pós dia, com o sonho de milhares de professores neste país.

coordenador de cursos”, alunos e funcionários. Como sói acontecer com a maioria dos funcionários da instituição, as funcionárias desta seção também não receberam nenhuma formação ou treinamento especializado compatível com o processo de inclusão educacional ocorrente na faculdade, tampouco na universidade.

Observa-se, como consequência imediata, o engessamento do processo, que não evolui, fugindo das soluções reais, técnicas, científicas, para a improvisação, acomodação e adaptação. O professor fica dentro desse fogo cruzado, atacado de todos os lados. Mas não lhe cabe o direito da omissão, de “ficar em cima do muro”, extático ou indiferente. Tem de tomar algum partido. O que se constatou, após a realização desta pesquisa, é que a inclusão educacional de alunos com deficiência visual no local *prosssegue*, mesmo sem soluções efetivas que o caso exige. É preciso resolver os problemas cruciais, ao contrário, continuar-se-á “colocando baldes debaixo das goteiras”, adiando-se, *ab aeterno*, reconstruir o telhado. Ao invés de medidas científicas efetivas e duradouras cultua-se indefinidamente o *latíssimo senso* e a técnica *do* “quebra galho”: “tampando buraco” aqui, ali, acolá. Uma professora, compromissada politicamente, pedagoga, mestra, deu uma boa resposta à causa inclusiva da faculdade, às respostas às perguntas nº 4 (“Você possui conhecimento? [Sim/Não – Qual?]”) e nº 5 (“Como você se sentiu?”) ilustrou, com sua resposta, o drama vivido pelos professores. Vale lembrar, que a questão 5 é o desdobramento natural e necessário da pergunta 3: (“Você foi preparado[a] para receber e trabalhar com esses alunos?”)

Questão 4: Não. Em minha formação inicial, não tive a formação/preparação para trabalhar com o PNEE. As dificuldades acerca do assunto se restringiram à questão das políticas públicas. Não tive conhecimento – acerca da prática [de como trabalhar com os PNEE].

Questão 5: Com dificuldades para desenvolver meu trabalho. Como foi [com] uma aluna com deficiência visual, tentei espelhar-me na experiência que tive como [esta] aluna da FaE/UEMG com uma colega que tinha deficiência visual. Ou seja, espelhei minha prática em outro contexto, no nível do senso comum sem preparo teórico-metodológico específico (INC. CRÍTICO/PROF., 2008, 4-5 questões, anexo I).

Na secretaria, os funcionários têm contato direto com os estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE), sejam os deficientes físicos, auditivos e visuais (alvo deste trabalho). Em entrevista geral com a secretária, uma funcionária e dois funcionários ajudantes de secretaria relataram que o contato que têm com estes alunos acontece sem maiores obstáculos, inclusive com os deficientes visuais. A comunicação entre eles é praticamente igual aos alunos regulares, caso de informações sobre notas, atestados, calendário, avisos, documentos, providências de diplomas, históricos escolares. A secretaria tem uma lista

atualizada de todos os alunos inclusivos: com deficiência física, auditiva (uma única aluna em 2007), visual e de cotas sociais (afro-descendentes). Os funcionários relataram também que, mesmo não tendo problemas com os alunos com deficiência visual e auditiva, não receberam conhecimento específico: curso de formação, treinamento ou qualquer outra medida de apoio e ajuda para trabalhar com eles, por intermédio da faculdade, reitoria ou secretaria de Estado¹⁰⁹. Esta carência, porém, conforme relataram, não é sentida na rotina de trabalho. Cinco funcionários se prontificaram a responder o questionário e a escala de atitudes, três pela internet e o restante manuscrito. Outros funcionários praticamente sentiram em relação à inclusão escolar na faculdade, porque seu trabalho é “estritamente administrativo”, conforme relatou uma funcionária da biblioteca: “Não tenho ciência de nenhum fato, talvez por não atender diretamente o público da biblioteca, meu é trabalho totalmente administrativo” (INC. CRITICO/FUNC., 2007, questão nº 5). Na biblioteca, existem funcionários em várias situações profissionais: efetivos, designados, terceirizados e, principalmente, estagiários. No departamento de cursos e na direção, o trabalho com os alunos deficientes é simples, voltado muitas vezes para o campo informacional. Na biblioteca, os funcionários têm de ajudar os ENEE a consultar livros e periódicos¹¹⁰, entre outras limitações. Funcionários, estagiárias ou bibliotecárias (em número de três) ajudam os alunos deficientes visuais na consulta dos terminais de computadores (substitutos dos antigos “fichários” à consulta bibliográfica). Aqui reside inalterado problema: faltam *softwares* próprios a deficientes visuais nos terminais ou catálogos em Braille à consulta independente.

Ao iniciar a pesquisa, em 2006 e em 2007, a precariedade era sentida, pois os computadores eram de péssima qualidade, sucateados e antigos. Havia goteiras em épocas de grandes chuvas (antes de mudarmos de endereço, quando a faculdade se localizava nas dependências do Instituto de Educação. Hoje, a realidade mudou, na “condição material”, que se tornou mais dinâmico e eficiente, mas muito pouco aconteceu na *filosofia de trabalho*. As máquinas agora são modernas, mas somente os computadores. Todavia, continua havendo pouquíssimos acervos em Braille e nem laboratório específico (cabina sem ruídos externos) para a leitura e a audição (gravações) individualizada ou em grupo para os alunos com deficiência visual.

O maior problema para isto é a falta de recurso para contratar funcionários ou estagiários específicos exercer esta importante função. O maior obstáculo, entretanto, é a falta de espaço. Apesar de a biblioteca encontrar-se em local novo, seco, bem iluminado, sem a presença de

¹⁰⁹ A UEMG faz parte da pasta da Secretaria do Estado de Tecnologia e Pesquisa.

¹¹⁰ Normalmente o deficiente visual solicita um livro para algum colega ler, fornecendo-lhes a informação desejada.

escorpiões, baratas, fungos, umidade, etc., o local dispensado é menor que em sua antiga dependência, no prédio antigo. O trabalho de leitura para alunos cegos está paralisado, pois, como se trata de um trabalho de voluntariado, não há mais ninguém disponível, tampouco lugar na biblioteca para isto. Esta “generosa oferta” de trabalho voluntário acontece em outras dependências da instituição, quando não fora dela; normalmente em salas vazias, por iniciativa de colegas, parentes e amigos. A partir da metade de 2008, a biblioteca passou por uma grande transformação, por iniciativa da reitoria, que promoveu uma grande expansão, com novos programas, ideias, materiais, etc. Estas medidas dinamizaram um pouco ou atendimento e assim por diante. Vale a pena destacar que esta bibliotecária possui conhecimento e experiência sobre técnicas, métodos, etc. educativos para a deficiência visual, do Braille aos programas de computador. Seus conhecimentos foram obtidos, no entanto, fora da universidade, quando trabalhara no Instituto São Rafael, o maior educandário público de Belo Horizonte consagrado no ensino especial de crianças, jovens, adolescentes e adultos com deficiência visual do Estado. Os demais funcionários e as outras bibliotecárias não têm conhecimento específico ou apropriado para lidar com a inclusão de deficientes visuais ou de outro tipo (auditivo, físico, mental). Também não receberam qualquer formação por conta da faculdade ou universidade para trabalharem com deficientes à inclusão educacional.

Foram pesquisadas as bibliotecárias¹¹¹, que se distribuem nos três turnos de trabalho, manhã, tarde e noite¹¹², através dos questionários e a escala de atitudes¹¹³. Podemos concluir que o Estado e a faculdade não investem na questão, salvo em algumas tímidas mudanças, mas quando pressionadas. Muitos professores, inclusive, reclamaram, por exemplo, do fato da gestão da faculdade não debater a questão entre os professores, alunos, funcionários. Deste modo, a instituição carrega uma boa dose de culpa pela inércia que vive a inclusão educacional, pois faz muito pouco para mudar, embora as desculpas ou justificativas sejam muitas. Não importa a escassez de recursos, é imperativo superar os obstáculos, alterando esta incômoda situação. Boa parte desses problemas, especialmente no que tange à melhoria da situação, se abrandaria com a promoção de cursos, seminários, encontros, discussões. Uma medida importante seria criar *comissões* para acompanhar alunos, professores ou funcionários para estudar e acelerar soluções para o processo de inclusão. Elas encarregariam, por exemplo, de fazer projetos de pesquisa no sentido de se angariar verbas, materiais, apoio, etc.

¹¹¹ Chefa, bem como suas duas bibliotecárias auxiliares, quatro funcionárias (total de 7 funcionários), sempre amáveis e receptivas, não mediram esforços para ajudar, da mesma forma que a secretaria e o audiovisual e outros setores da faculdade.

¹¹² À noite, entretanto, não há bibliotecária ou funcionária estável ou designada. O trabalho neste intenso período fica por conta de duas estagiárias.

¹¹³ Conforme solicitado, a sentença foi reduzida, naquilo que foi possível, para manter as informações importantes.

para as atividades pedagógicas inclusivas. Professores, funcionários e alunos lamentaram a ausência do poder público: união, estado, município órgãos de fomento à pesquisa e extensão, como a FAPEMIG¹¹⁴. Somados estes problemas, impossibilita ou prejudica o progresso do trabalho. Há uma acomodação geral.

No final de 2007 para 2008, o processo já se havia incorporado na prática, resolvendo a maioria dos problemas imediatos que impediam o trabalho, cessando, deste modo, grande parte da ansiedade, insegurança e ansiedade e medo que o elemento novo e diferente produz. Houve uma imobilidade, uma *acomodação*, no local pesquisado e no sistema no qual ele se encontra inserido. Cessaram-se os movimentos reivindicatórios de alunos, reclamações de professores, etc. Pensar saídas, procurar novas rotas, procedimentos ou encaminhamentos de ajuda, junto aos órgãos públicos e às autoridades competentes, etc. para a causa do ensino inclusivo, parece coisa do passado. Parte da ineficácia dos sistemas em nosso país, no entanto, tem como *causa prima* os próprios educadores, funcionários, alunos, comunidade. Sem “luta política”, abre-se largo caminho à inércia e à estagnação. Apenas “resmungando”, cheios de “ti, ti, ti”, omitindo pensamentos, ideias, opiniões, foge-se da responsabilidade, gerando a estagnação. Com isto paralisamos no simples e cômodo lugar do discurso, “perdendo o trem da história”, que vai de encontro ao justo direito e ao intransferível dever de colocar-se contra os mandos e desmandos. Em resumo, até o momento, infelizmente, o poder público disponibilizou apenas as “vagas”, sem, de fato, efetivar a “inclusão dos alunos com deficiência visual”¹¹⁵. A implantação de programas de leitura informática (Braille Virtual, Dosvox, Jaw, Virtual Vision, etc.) para deficientes visuais para a leitura dos catálogos e de livros na biblioteca foi sugerida. A proposta ficou de ser estudada, a fim de se ver a viabilidade e aplicabilidade das novas medidas. Estas técnicas, reforçando, de uso de *softwares*, dentro e fora da biblioteca, são de extrema importância para os alunos com deficiência visual. Outro serviço importante que a biblioteca deveria disponibilizar, a produção de “obras virtuais” seria uma das mais importantes. Se existem obras (literatura, ciência, filosofia, educação, etc.) *digitalizadas*, o chamado “livro fonado”, por que então não adquirir e disponibilizar algumas dessas, sem falar na criação de lugares apropriados para a consulta, leitura (tipo cabinas com computador, fone de ouvido, etc., aparelho de áudio...) aos deficientes visuais?

¹¹⁴ Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais. Esta instituição, da mesma forma que a UEMG e a UNIMONTES, pertencem a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

¹¹⁵ Mas também aos deficientes auditivos, físicos, afrodescendentes e ameríndios, atendo-se tão apenas ao texto da lei (Lei 15259, de 27/07/2004).

A aprendizagem da digitação abre ao educando com deficiência visual um fabuloso espaço de oportunidades e da melhoria das condições de igualdade no processo de escolarização. A constante inovação tecnológica, com a criação de softwares que permitem a ampliação de tela ou a leitura de tela, associada à conscientização crescente da promoção da acessibilidade da Web proporciona ao educando autonomia e independência no ato de aprender. Alguns programas e equipamentos têm sido fundamentais para que o educando com deficiência visual tenha acesso às ferramentas e possibilidades da computação (GLAT, 2007, p, 127).

A associação da biblioteca com o departamento de audiovisual (o “*coração* da inclusão educacional na faculdade”, particularmente aos alunos com deficiência visual) foi um mais exponencial acontecimento inclusivo no local pesquisado. Neste local há a produção de textos, por recursos, que após serem *scanneados* são editados em Word, para a “leitura virtual” (Dosvox, Jaw, etc.), em casa ou no laboratório de informática. Quando um professor ou professora necessita, por exemplo, disponibilizar um texto para os deficientes visuais dirige-se à biblioteca, entrega os originais, e faz o pedido e a biblioteca leva-o ao audiovisual; esta medida foi criada para diminuir a sobrecarga de trabalho que imperava no setor. Este é o grande serviço oferecido aos alunos com deficiência visual. Mas há também provas de eficiência da faculdade para equacionar outros problemas, caso da solicitação do departamento de audiovisual à direção para adquirir dois scanners para a digitação de textos aos deficientes visuais, entre outras importantes e louváveis medidas.

Os alunos foram chegando com os textos (o trabalho de escaneamento e digitalização dos textos já tinham iniciado¹¹⁶). E então pedimos a direção 2 scanners para poder fazer o trabalho necessário. Não houve formalidade quanto ao atendimento entre nós do audiovisual e os alunos deficientes. Houve, portanto, uma interação: alunos/funcionários (INC. CRÍTICO/FUNC., 2007, questão nº 2).

Se tivéssemos que dar uma nota a este setor, de 0 a 10, com certeza receberia pelo menos “oito”, pelo trabalho em seu todo, com os acertos e os desacertos. “Pelo que fazem” e “pelo que não podem fazer”. Mas os velhos problemas ainda continuam. Uma tecnologia, fundamental para a produção dos textos aos alunos com deficiência visual (para “ler” em linguagem apropriada de computador), os *scanners*, não foram renovados. Continuam os *velhos dinossauros*, a contrastar com a nova geração de computadores adquiridos pela faculdade, com CPUS e monitores (de LCD e de 17 polegadas) de primeira linha. Os aparelhos são domésticos, antigos, simples, sem os recursos dos profissionais, ultrapassados, “não aguentam o tranco”, sentenciou-me certo funcionário. Quando um se quebra, é um “Deus nos acuda”, quando dá conserto, ótimo, do contrário fica-se à espera de uma solução

¹¹⁶ Nota nossa.

mágica, pois, sem verbas, não dá pra comprar outro. Como a situação “sob controle” “vai quebrando o galho”, até cair um “galho pesado” na cabeça do sistema, caso da chegada de um número expressivo de alunos com deficiência visual na faculdade.

A produção de textos informatizados foi uma grande conquista da *comissão de alunos com deficiência visual*, já referida, e do árduo trabalho de um aluno deficiente da noite, para sensibilizar a direção, que designou um funcionário para este trabalho. Houve, portanto, uma “solução doméstica”, uma *evolução* e uma *adaptação* ao processo, sem qualquer contrapartida da reitoria ou dos poderes públicos responsáveis, secretaria de Estado ou governo estadual. Ou seja, o poder público estadual de Minas Gerais criou a inclusão educacional superior em suas duas universidades estaduais, mas ficou por aí mesmo, com força de lei, mas sem *responsabilidade social*. O problema da educação inclusiva sofre dos mesmos problemas da educação regular: não faltam leis e legislação adequada ou avançada, falta “vontade política”.

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa fácil. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, **metodologia** e recursos pedagógicos, e, principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (GLAT, 2007, 29-30, pp.).

Finalmente, o “laboratório de informática”. O último setor envolvido com a inclusão de estudantes com necessidades visuais na FaE/CBH/UEMG. Neste local, pequeno e com poucos recursos, acontecem várias formas de produção pedagógica de informática. Os professores são especialistas em “educação informática”, que tem três extensões. Um deles é um curso de pós-graduação *lato sensu* promovido pela faculdade. Outro braço inclusivo é o setor de educação informática, que já forneceu alguns cursos de *softwares* para se aplicarem na educação inclusiva. Quase todos que trabalham neste local são alunos do curso de Pedagogia. Três de seus professores, por exemplo, são ex-alunos, ex-estagiários e ex-monitores do local. Há professores, instrutores e estagiários. Um profissional, técnico, indispensável para fazer consertos, ajustes, etc. nos dos computadores e demais instrumentos, não existe nem pertence a este órgão. Os trabalhos são resolvidos pelos professores, monitores e estagiários. Se o problema aumenta há apenas um “único” funcionário na instituição para este trabalho, sobrecarregado, portanto, por ter de atender em todos os lugares da faculdade.

“A sorte”, usando a velha “ironia machadiana”, é que o funcionário (designado) é um profissional de indiscutível competência e sensibilidade, que sabe unir o conhecimento e destreza técnica com arte, unindo educação e criatividade, transcendendo ao saber puramente dito, parafraseando um pouco o Prof. Cipriano Luckesy. Lá acontecem cursos, trabalhos e oficinas variadas, uso de computadores pelos alunos, laboratório de as aulas de informática para atividades docentes, etc. Mas raríssimos são os cursos oferecidos a professores e funcionários, a atividade está voltada quase que exclusivamente ao público discente. Não há também uma *filosofia* político-pedagógica para socorrer dos professores em suas dificuldades docentes ou necessidades à “educação tecnológica”, regular ou inclusiva¹¹⁷. O uso diário dos computadores é acompanhado por monitores, professores, técnicos ou estagiários. É o local da faculdade para a “leitura” dos “textos editados” no audiovisual, de grande valia, portanto, para os deficientes visuais (com cegueira parcial ou plena).

Os desafios da inclusão educacional no local de pesquisa não se restringem apenas aos deficientes visuais, mas a todas as formas de inclusão determinada pelo decreto governamental – surdos-mudos e ameríndios e afro-descendentes. Vejamos um relato de uma professora que ocupa um cargo importante na faculdade, quando respondendo à pergunta nº 6, p. 3-4, do questionário do incidente crítico para professores: “Quais são as dificuldades que você encontra para atender esses alunos em sala de aula e fora de sala de aula?”

As instituições educacionais, em geral, não estão preparadas (recursos humanos, didáticos, equipamentos, acesso físico, banheiros, etc.) para atender os alunos. Em relação ao afro-descendente (alguns) trazem também déficit cultural. A intolerância as suas questões, muitas vezes é sentida também por professores (INC. CRÍTICO/PROF., 2008, 4 e 6 questões, anexo I).

É importante a existência de cursos ou recursos auxiliares a estes alunos, mas também aos professores. A ajuda a estes alunos, quando necessitam utilizar os computadores é priorizada, mas falta uma visão geral, de integração e interdisciplinaridade, coletiva, “sistêmica” à inclusão educacional. Os professores regulares ministram disciplinas na graduação, contempladas no currículo escolar. Foram pesquisados quatro professores, dois técnicos e dois estagiários, no que tange ao incidente crítico e à escala de atitudes. Não houve qualquer resistência ou dificuldade de responder ao questionário, professores ou funcionários (todos estagiários).

¹¹⁷ O *Webgiz*, programa de informatização dos trabalhos burocráticos dos professores, a execução dos diários, por exemplo, que é confuso e não conta com nenhum técnico auxiliar, ensinar o uso ou tirar dúvidas dos professores, é uma boa pedida de ajuda ao laboratório de informática da FaE/CBH/UEMG.

3. 2. Instrumentos

Para isto foram utilizadas três modalidades de estudo e de pesquisa. A primeira informação a respeito das atitudes dos professores foi no sentido de auscultar seus anseios, queixas, ansiedades, medos dificuldades, que aconteceram, principalmente em 2005, atenuando-se em 2006 e pequena parte de 2007¹¹⁸. Para tal foram anotadas algumas falas de professoras colhidas em entrevista informal, justamente para captar, sem censura (anotadas depois). Outra preciosa fonte de captura de informações apareceu espontaneamente em locais ou pontos da faculdade, como sala de professores, “corredores”, reuniões instituições. Enfim, momentos em que os professores e alguns funcionários expressam livremente suas ideias, pensamentos, emoções, sentimentos, afetos, crenças e valores. Mas os “locais de descontração” também contribuíram positivamente na coleta de informações. Ou seja, os “locais de lazer” (almoços, reuniões festivas, encontros, comemorações, etc.).

A primeira fase do trabalho foi o estudo temático-bibliográfico geral e particular, onde se concentraram, também, esforços de compreensão e análise gnosiológica, epistemológica e metodológica sobre a História da Educação voltada às classes populares, perquirindo suas causas, objetivos e fins desta. A importância deste estudo foi destacar que a abertura da escola (pública preferencialmente) às classes populares possibilitou o surgimento da educação especial (voltada a pessoas – surdas-mudas, cegas e deficientes mentais, pessoas que viviam excluídas e marginalizadas). Estas medidas possibilitaram ampliar pensamento da educação (Filosofia da Educação) de maneira ampliada e diferenciada, democratizada. Rompem-se, assim, a ancestralidade dos privilégios das elites e de certos grupos pré-determinados, detentores dos direitos à educação. A exemplo de raça, cor, nacionalidade, condição social, facção política, localização geográfica, etnias, fatores culturais, classe social, etc. privilegiadas em detrimento de outras classes ou grupos, inclusive em maior número. Além de outros direitos culturais, sociais e políticos a educação escolar (formal) toma rumos de vanguarda, revoluciona direitos e altera normas e cria novos costumes, muda valores, dirigindo-se a outros segmentos da humanidade até então descartados, caso dos deficientes. A partir da expansão da educação popular – *intencionalmente* ofertada às classes laboriosas (ARROYO, 2007; GOUVÊA, 2006) e não como resultado da boa vontade e de “*gratuita bondade* do capitalismo burguês” (SAVIANI, 1993; GOUVÊA, 2006; ARROYO, 2007), mas

¹¹⁸ As falas dos professores, de funcionários, mesmo de alunos, foram anotadas, sendo aquelas mais significativas adaptadas e transcritas ao longo da dissertação. As anotações ocorridas em 2005 e 2006, anteriores à entrada no Mestrado de Educação da UERJ/ProPEd, resultaram de algumas anotações esporádicas de lembranças “auditivas”, fatos estes ocorridos normalmente na sala de professores e discussões, entre alunos deficientes visuais e órgãos da faculdade, etc.

como poderosa arma de controle social e reprodução ideológica. De qualquer forma, com o espocar desta evolução/revolução, as portas para a inclusão educacional dos deficientes são inquestionavelmente abertas. Porém, levaria algum tempo (cerca de três séculos: XIX, XX e parte do XXI) para a inclusão escolar materializasse plenamente suas forças tal como se dá no presente momento. Isto porque, antes da atual maturidade e efetividade da escola/pedagogia inclusiva houve um longo período preenchido pela pedagogia e escola especial. Finalmente, a partir da década de 90 (século XX) e o primeiro decênio do século XXI (2001 a 2006, basicamente) inclusão educacional faz-se ideia vitoriosa e se implanta de maneira definitiva (STAINBACK & STAINBACK, 1999; SOUZA, 2009) nos países da Europa, América, materializando-se com força no Brasil.

3. 2. 1. Técnica do incidente crítico. Para José Augusto Dela Coleta, “incidentes críticos são as situações particularmente relevantes, observadas e relatadas pelos sujeitos entrevistados. Podem ser positivos ou negativos, em função de suas conseqüências para com os objetivos do cargo” (DELA COLETA, 1974, p. 40). Os funcionários foram também peças importantes desta pesquisa, ao exercerem funções de suporte à docência, à prestação de serviço. Utilizou-se a pesquisa em professores, alunos e funcionários do curso de Pedagogia da FaE/CBH/IEMG, inicialmente pela técnica do incidente crítico e depois pela escalas de atitudes. Por intermédio desta técnica, pensou-se, em primeiro momento, como explicado, lograr descobrir os pontos mais importantes e relevantes que acontecem naquele local de pesquisa em relação à inclusão dos deficientes visuais na faculdade. O que se queria ou se esperava obter com este instrumento de pesquisa? Que ele demonstrasse ou fizesse com que os entrevistados relatassem alguns fatos ligados a esta deficiência, do ponto de vista da inclusão educacional, a presença das atitudes dos professores, alunos e funcionários.

A técnica do incidente crítico é um instrumento muito utilizado no trabalho científico em ciências humanas, em que as atitudes são muito importantes e necessitam-se serem pesquisadas e estudadas. Tem grande valia à coleta de dados importantes na pesquisa em educação, principalmente quando se quer verificar o tipo, a forma e o grau de atitudes existentes no ambiente pesquisado. Não há como se descurar ou desprezar em nossos dias o peso significativo das atitudes no processo educacional em geral e no inclusivo em particular. Verifica-se a força das atitudes no trabalho docente em variados momentos, sendo eles inseparáveis da prática pedagógica. Mas também está presente no corpo técnico ou

administrativo e auxiliar, no caso do local pesquisado e em geral, isto se realiza principalmente em profissões onde os *fatos* (realidade material) são menos significativos as atitudes.

A técnica do incidente crítico consiste em um conjunto de procedimentos para a coleta de observações diretas do comportamento humano, de modo a facilitar sua utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos, delineando também procedimentos para a coleta de incidentes observados que apresentem significação especial e para encontrão de critérios sistematicamente definidos (FLANAGAN, abril/junho-1973, 99-143 pp.).

O incidente crítico, quando particularmente aplicado em alunos com deficiência visual, produz excelentes resultados ao promover uma espécie de “catarse de atitudes” nas pessoas pesquisadas, colocando, podemos assim dizer, “para fora” sentimentos, emoções, ideias, valores, preconceitos, resistências, etc. logo *atitudes*, que se encontravam, direta ou indiretamente, camufladas ou esquecidas. Esta foi uma das razões da escolha da técnica do incidente crítico. Como o objetivo era colher informações relativas a atitudes de professores, alunos e funcionários, pensou-se, àquela altura, ser o melhor instrumento de coleta de informações aplicável ao caso.

A razão da escolha da “técnica do *incidente crítico*” justificou-se pela existência de três questões fundamentais inerentes ao trabalho inclusivo na instituição pesquisada. Na técnica da entrevista semiestruturada, por exemplo, dados ou informações preciosas poderiam facilmente ser camuflados, negados, escondidos ou omitidos. A primeira questão é “real”, “material”, “objetiva”, o “problema em si”, que existe *per si*, independe de qualquer especulação preliminar dos sujeitos envolvidos à inclusão de estudantes com necessidades especiais, alunos, professores e funcionários. A falta de condições salariais e de trabalho, a ausência ou escassez de material didático, específico ou complementar para o trabalho docente é principal problema à educação inclusiva no local de pesquisa. A falta de preparo, treinamento, ausência de políticas públicas, desinteresse de professores e funcionários, a escassez de verbas de base ou de apoio institucional, incompetência administrativa, o descaso político, a falta de preparo dos funcionários, de técnicas, etc. são exemplos de fatores objetivos que impedem ou dificultam o trabalho de inclusão escolar. Esta afirmação aplica-se à escola regular, ensino fundamental, médio e superior, a exemplo do objeto de nossa pesquisa. A segunda questão importante está relacionada aos obstáculos inclusivos de “natureza *subjetiva*”, a exemplo das carências técnicas e de material didático-pedagógico que dificultam o trabalho inclusivo,

aparecendo sob a forma de “*atitudes negativas*”. Estas podem ser teóricas, epistemológicas, por exemplo, e práticas, que interferem sobremaneira no processo, tanto no que diz respeito a alunos ou a professores. A terceira grande questão é de ordem emocional, embora escamoteada muitas vezes sob a égide das relações psicossociais. Diz respeito às pessoas envolvidas na pesquisa: professores, alunos e funcionários. O incidente crítico apresenta alguns pontos de tensão, que aparecem espontaneamente no questionário de questões relevantes e de importância, que se encontram presente nos professores, nos funcionários e alunos, que, em condições normais talvez não fossem os relatados, mas escondidos. Finalizando, esta técnica casa muito bem com a “escala de atitudes”, no sentido que os maiores problemas ou pontos nervosos e nevrálgicos da inclusão de alunos com necessidades especiais visuais (ANEEV) são de natureza subjetiva, logo atitudes e não dados concretos, objetivos. Disto poderá determinar em que quantidade aparece e em qual frequência se mantêm, em graus de semelhanças, diferenças (entre o que acontece com mais frequência com professores e alunos, com funcionários e professores, professores e alunos), e assim por diante.

Finalmente, um exemplo muito interessante, que demonstra a importância, a utilidade ou o grau de acerto da técnica utilizada, refere-se a determinados relatos (extremamente) “positivos”, “otimistas” e “ufanistas”, originários de professores e de funcionários, mesmo de alunos. Os relatos demandam de pessoas que exercem ou exerceram cargos importantes, de gestão na faculdade, por exemplo, que descrevem o trabalho da instituição, da direção, coordenação, do colegiado, dos departamentos, e assim por diante, em relação à inclusão ou não, com “olhares opostos”, diferentes e “diferenciados” da generalidade. “Ocultações a verdade”, por interesse, por “enxergarem” “outro mundo”, outra realidade, por não quererem se expor, comprometer-se? A técnica do incidente crítico objetivava medir alguns graus de contradição, de “estranheza”, quicá de “comprometimento”, úteis à análise e conclusão final de trabalho. Mas poderia também indicar o oposto, àqueles que são férreos inimigos, oposição política ferrenha ao sistema e assim por diante¹¹⁹. Como foi relatado neste e no parágrafo anterior, as fracas respostas do incidente crítico fez com ele deixasse de ser utilizado com “objeto técnico” de pesquisa (ocupado pela escalas de atitudes), mas sem a prioridade anteriormente planejada. Todavia, não foi descartado totalmente, aproveitando-se alguns relatos e respostas para enriquecer o texto e contribuir com a pesquisa sobre as atitudes de professores e funcionários. Houve, portanto, um “desvio de curso”.

¹¹⁹ Os questionários de pesquisas estão nos anexos I, II e III.

A técnica do insciente crítico foi uma metodologia de pesquisa criada anteriormente. O intuito era colher importantes informações no local, “fatos dramáticos”, e com indiscutível segurança e com relativa garantia porque os dados estariam registrados no papel. Estas informações preciosas, principalmente as *atitudes* de professores, funcionários e alunos, visavam fornecer também subsídio de análise *objetiva*, mas, sobretudo, as subjetivas. Atitudes ligadas às ideias, às emoções, valores, discriminação, medo, ansiedade. Esperava-se também que elas espelhassem algumas formas de comportamento¹²⁰. As emoções sentidas e os sentimentos despertados, em face de algum problema denunciado. Mas nada disto aconteceu, pelo menos dentro do que se esperava. Esta foi o primeiro resultado de pesquisa:

As classes de professores, funcionários e alunos não se “revelaram” na pesquisa. A maioria escreveu pouco. Outros, principalmente funcionários, por não terem contato com alunos com deficiência visual, não tinham muito, na prática, o que revelar. Há, também, os que somente fixam as coisas boas acontecidas.

Muitas são as causas: acomodação, certo receio (fundamentalmente dos funcionários, porque o questionário era identificável), dificuldade de expressar formalmente as ideias, resistência, dificuldades com as questões e omissão da verdade. Aos funcionários é pertinente colocar algumas desculpas ou justificativas. É o estado de submissão relativa dos mesmos, fato que se intensifica com funcionários contratados (designados) ou estagiários. Os funcionários efetivos, mesmo com independência ainda em estágio probatório. Com uma situação funcional delicada, os mesmos tinham reservas e insegurança e certo medo de se comprometerem. Com mais independência os professores não tinham este problema. Mas escreveram muito pouco, alguns lacônica e timidamente. Outra questão que explica a omissão de alguns docentes e principalmente de funcionários é o pouco ou nenhum contato com esses alunos especiais. Logo, tiveram poucas informações a relatar.

Acreditava-se, antes do questionário ser aplicado, que estes fatos e atitudes afluiriam em grande profusão, com variada ordem, grau, tipo e espécie. Pelo menos era isto que as conversas e as falas informais dos professores e de alguns funcionários sinalizavam. Também os alunos ditos normais, críticos contumazes à precariedade da inclusão educacional no ambiente de pesquisa evitaram também maiores envolvimento. Os deficientes mostraram-se *acomodados* (crítica de um aluno deficiente a seus pares), “adaptados, sintonizados, quiçá

¹²⁰ E a denúncia de algum acontecimento emocionalmente forte, onde se pudesse perceber uma atitude dos pesquisados, o que não foi possível.

integralizados ao sistema”, o que inviabilizou o instrumento, pelo menos naquilo que dele se esperava alcançar. Foram raras críticas, como a que se segue abaixo, exemplo muito comum nas queixas não formais (verbais) do corpo discente. O exemplo abaixo se refere às perguntas 8 e 9 (que foram aglutinadas numa só resposta) do “Levantamento de dados de Alunos portadores de necessidades especiais. (...) Deficientes Visuais FaE/CBH/UEMG/2006/2007. (Questionário de Alunos.)”¹²¹

Não sou portadora de necessidades especiais, relato apenas fatos [...] que ocorreram com meus colegas. O fato ocorreu no 2º semestre de 2007, quando cursávamos o IIIE. [...] Ocorreu na sala de aula, quando foi cobrada a leitura de um determinado texto por um professor. [...] O professor em questão cobrou que a turma tivesse lido um texto e a partir dele realizasse um seminário em sala. Neste momento um dos alunos portadores de necessidades especiais questionou com o professor o fato de não ter recebido digitalizado o texto e por isso não ter lido. Neste momento o professor ironicamente falou para que toda a turma escutasse que ele não era obrigado a levar o texto no áudio visual e ficar cobrando que fosse escaneado para eles (INCIDENTE CRÍTICO/ALUNOS, 2008, anexo III).

Na verdade, seguindo certo rigor *dialético* ou “certo preciosismo retórico”, é importante dizer que, mesmo expressando “fatos”, acabamos também expressando os “sentimentos, as emoções, os afetos, vividos pelos fatos”. Todavia, eles não podem novamente acontecer, *ipsis facto, ipsis verbis*. Assim é o fenômeno do conhecimento. Eis aqui a grande sabedoria do pensamento popular: “Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa”. Um clone, por mais evidências genéticas de semelhanças, não é a *matriz original*, mas uma “cópia” fiel, geneticamente idêntica, ontologicamente análoga: não identidade metafísica: há semelhança *ôntica*. Somente na ficção científica podemos alterar esta realidade, o caso de Matrix. O mais simples fato (ou ideia) vivido ou pensado, sentido, não pode ser revivido. Criamos um “clone perfeito”, mas não o objeto, que sempre é único e *irrepetível*. O homem e as representações do conhecimento expressam os objetos do conhecimento, mas não têm o poder de ressuscitá-los. Ou seja, acontecimentos “passados” não mais podem ser “vividos”. Salvo “revividos”, através de alguma forma ritualística, teatro, na terapia, no sonho, na reconstituição de um crime, por exemplo.

Finalizando, a técnica do incidente crítico é um valioso instrumento na coleta de dados subjetivamente determinantes (*atitudes*), dramáticos, emocionais e sentimentais, fatos que levaram as pessoas a reviverem acontecimentos graves que aconteceram em sua vida. Mesmo não tendo sido o mais relevante dos instrumentos da pesquisa utilizado neste trabalho, é importante perguntar em que consiste a técnica do incidente crítico.

¹²¹ Anexo nºIII.

Esta técnica do consiste em um conjunto de procedimentos para a coleta de observações diretas do comportamento humano, de modo a facilitar a sua utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos, delineando também procedimentos para a coleta de incidentes observados que apresentem significação especial e para encontro de critérios sistematicamente definidos (FLANAGAN, in COLETA, 1974, p. 37).

3. 2. 2. Escala de atitudes referentes à inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior.

A “escala de atitudes” é uma técnica de mensuração herdada das ciências positivas ou experimentais, que tem no método científico (modelo matemático dedutivo), a prova de certeza experimental de seus objetos. Medir a distância do Sol à Terra e desta à Lua, calcular a velocidade de um projétil, nas probabilidades genéticas de nascer um filho albino, hemofílico ou de olhos azuis é rotina nas ciências objetivas, caso da astronomia, física, geologia, química e biologia.

Com o avançar do século XIX, com crescente espanto, descobriu-se que o grau de “certezas” do objeto destas e de outras ciências experimentais (*positivas*) não era “absoluto”. Ou seja, os fenômenos, regulares, constantes, previsíveis e matematicamente determinados (modelo galileico/cartesiano e newtoniano da física-matemática), não tiveram o mesmo alcance nas ciências humanas. Uma das exigências epistemológicas em que as ciências humanas e sociais se submeteram foi à adoção do método experimental das ciências naturais (iniciado por Comte, na Sociologia). Este fato aconteceu, tanto por iniciativa daqueles que questionavam sua validade (científico-experimental), tanto por seus criadores ou seguidores. Estes, no afã de lhes dar maior credibilidade, importaram o método de pesquisa das ciências da natureza, cujo objeto, ao contrário das humanas, tem, como principal ponto epistemológico e paradigmático, a imutabilidade e a regularidade, observáveis e mensurados. São valores mensuráveis, observáveis e experimentáveis, o calor do Sol, a velocidade do som e da luz, a força das marés, a pressão atmosférica e a pressão sanguínea, principalmente com o uso de algum aparelho ou técnica apropriada, fora, no entanto, das ciências positivas é comum contradições. E a razão é pelo menos curiosa. Se as ciências sociais nasceram justamente da própria “crise das ciências experimentais” (século XIX), quando houve uma quebra generalizada de paradigmas consagrados, outrora inabaláveis, como querer ou pensar que elas sejam experimentais, posto que teóricas?

De repente, campos ou objetos das Ciências Naturais, como a Astronomia e a Física, por exemplo, sofrem abalos, por novas descobertas, na Ciência e na Matemática. Enchem-se de teorias tão amplas e variadas, que sua objetividade é desviada para o campo do dedutivo-hipotético, sem as “certezas” que até então as dominavam. Ou seja, ao invés dos *juízos de realidade*, surgem também os *juízos de valor*, característicos da Filosofia e depois das Ciências Sociais e Humanas. Em outras palavras, a *interpretação*. A realidade da ciência moderna não é mais *evidente, clara e inquestionável*, como prescrevia o método científico de Descartes, a matematização do universo de Galileu e as leis de Newton^o. Consequentemente, as “leis do sujeito” tornam-se imprescindíveis, não sendo mais as *medidas* (observação/experimentação) os únicos fatores responsáveis para determinar o *fato* (o *phainómenon*) ou o grau de indiscutível certeza. A quebra do átomo, por John Dalton¹²². As teorias da formação da Terra e do Universo, a descoberta das partículas atômicas, etc. são exemplos, a começar pelo elétron, descoberto por A. Rutherford. É importante ressaltar, também, a descoberta das *matemáticas não euclidianas*, por Lobatchevski (1826), a teoria da relatividade de Einstein, uma das *físicas não-newtonianas* mais importantes, são as duas principais descobertas que criaram a primeira *crise da ciência moderna*. Mas seguem-lhes outras descobertas, como neodarwinismo e a psicanálise, por exemplo, que vai ainda mais abalando à certeza do método científico. Estes abalam, redesenham a geografia do saber, do conhecimento, cultura e arte do mundo ocidental. São reações saídas da Filosofia, que se efetivam a criação de novas correntes epistemológicas e escolas filosóficas que passaram a pensar a ciência sobre novos e diferentes olhares. É caso de Poincaré, do Círculo de Viena, da Reação de Popper, posição de Thomas Kuhn, Feyerabend (ARANHA e MARTINS, 2000; CHAUI, 1997).

As dúvidas das Ciências Sociais ou Humanas transportaram-se também para as Ciências da Educação, porque elas se necessitam do auxílio de várias ciências e da Filosofia, na constituição básica e avançada de seus conceitos. Este problema epistemológico complexo e de difícil solução, surgiu por conta das ciências que formam a infra-estrutura e a superestrutura da mesma, vez que elas, tal qual a Pedagogia, “ciência da educação por excelência” (LIBÂNEO, 2002), debatem ou vivem até hoje com esta complexidade e problemática. Todavia, antes de limitá-las, esta constitutiva (questão ontológica) e esta

¹²² Desde a Antiga Grécia, com Demócrito, construtor do primeiro modelo atômico (*átomo*, indivisível), à Idade Média e Moderna e parte da contemporânea, acreditava ser o átomo a partícula básica, elementar e indivisível. Com as descobertas de Dalton, quebra-se um paradigma milenar, mas que ainda não fora suficiente para provocar uma crise epistemológica na física ou na química, porque o átomo ainda se mantinha inalterado, múltiplo, mas integrado. Ao se descobrir o elétron, etc. próton, nêutron, etc. prova-se que o mesmo era *divisível*, abrindo o capítulo das crises das ciências positivas.

problemática (fator epistemológico) as enriquecem ainda mais. Mas a esta questão retomaremos mais adiante.

Até o século XIX o desenvolvimento da ciência tinha sido tão grande que o homem estava convencido da excelência do método científico... o positivismo de Comte e o evolucionismo de Spencer traduziam o otimismo generalizado que exaltava a capacidade de transformação humana em direção a um mundo melhor [...] A educação, antes baseada na exclusivamente na cultura humanística, é reformulada. [...] Todavia, ainda no século XIX e no início do século XX, algumas descobertas golpearam rudemente as concepções clássicas, originando o que se pode chamar de *crise da ciência moderna*. São elas as geometrias não euclidianas e a física não-newtoniana (ARANHA & MARTINS, 2000, 162-163 pp.).

Uma das ciências base da pedagogia, que viveu e ainda vive esta aparente contradição, problema ou complexidade, é a Psicologia: a ciência humana que mais tentou e ainda tenta adaptar ou criar métodos e medidas “positivas” (logo dentro do modelo físico matemático de Galileu, de e de Newton, parando por aqui). Isto acontece logo depois do desligamento definitivo da Psicologia da Filosofia. Buscando um lugar dentro das ciências, constrói seu método tentando determinar, entre as diversas técnicas para se observar e trabalhar seus objetos, “medidas psicológicas”, como a “medida de inteligência” iniciada por Binet (1905). Medir é uma antiga preocupação da Psicologia. “Es solo una remota *aspiración* en aquellos campos de la disciplina donde el investigador se enfrenta com una complejidad aún no bien delimitada...” (CATALINA/STEVENS, 1976, p. 17). Mas o que medir em Psicologia, além da inteligência? A Psicologia Social interessa, por exemplo, medir as atitudes, objeto de estudo permanente não só da Psicologia como de outras ciências sociais e humanas. Entretanto, neste domínio a psicologia ou qualquer outra ciência humana ainda não logrou o grau de certeza de um método de confiabilidade absoluta, pois seus objetos são relativos, mutáveis e variáveis, logo, sem a precisão alcançada nas ciências objetivas. Assim, a medição nestas ciências, é relativa, variando “de género e grado, en tipo y *preisión*”? (idem) Logo, é possível medir atitudes, comportamentos subjetivos, inteligência, momentos de alegria, dores? Com algumas reservas e ressalvas sim, este é o objetivo da técnica da escala de atitudes, aplicada nas ciências sociais e humanas. Usou-se esta técnica para medir alguns comportamentos, bem como e atividades subjetivas de professores, alunos e funcionários.

Como já foi demonstrada, a importância das atitudes na produção de resultados bons ou ruins, esperados ou inéditos, confirmou a necessidade da escolha de uma “escala” neste trabalho de pesquisa. Esta visou perceber, anotar e medir os diversos tipos e graus de disposição interna

orientadora das ações, que aparecem nos professores e nos funcionários – positivas ou negativas – existentes no ambiente de pesquisa. Trata-se, portanto, de instrumental valiosíssimo e imprescindível *órganon* para as futuras análises e conclusões do trabalho dissertativo.

A utilização das escalas de atitudes foi pensada para detectar, fundamentar, caracterizar, determinar e “*medir* as atitudes de professores e de funcionários”. Mas esta *medição* não deve ser entendida no sentido *positivo*, que somente pode ser pensada nas ciências experimentais, cujo objeto se encontra no seio da natureza e não no homem, como já referido anteriormente, mas como suporte de demonstração inequívoca da presença e consistência das mesmas. Portanto, não foram utilizadas no sentido de *quantificá-las*, pura e simplesmente, posto que *subjetividades*, mas como instrumental de pesquisa que evidenciou claramente o objeto e ajudou a determinar os graus de aceitabilidade ou de recusa do processo de inclusão escolar levada adiante no ambiente da pesquisa. Reforça-se também este argumento pela necessidade de encontrar outro instrumento – uma vez que a técnica do incidente crítico não conseguira lograr os resultados inicialmente esperados¹²³ – que conseguisse demonstrar se o processo inclusivo foi aceito ou não, positiva ou negativamente, por professores e funcionários.

As atitudes (*negativas*, principalmente) dos envolvidos no processo de inclusão escolar (quase especificamente do professor) são importantes, senão fundamentais. O modo como o professor pensa, age, conduz, comporta e se sente em relação ao ensino-aprendizagem, “aos alunos e a si próprio, é fundamental para a forma como perspectiva deste processo e para o próprio tom que imprime à relação educativa” (SPRINTHALL & SPRINTHALL, 1993, in CARDOSO, s.d., p. 3). Essas atitudes negativas acontecem de várias maneiras. Primeiro porque passam na maioria das vezes despercebidas, caso do preconceito e das “ideias racistas” ou que apresentam resistências pessoais, sociais, culturais e ideológicas, etc. contrárias à política de vagas para negros e cegos na universidade pública brasileira. Elas expressam “opiniões”, pensamentos, sentimentos ou ideações, portanto, *atitudes*, e não fatos cientificamente válidos, comprovados na prática ou bem fundamentados teoricamente. Todavia, estas atitudes surgem como a mais acabada pesquisa ou verdade científica. Em outras palavras, são “realidades emocionais” e/ou “sentimentais”, de âmbito pessoal, *dóxa*,

¹²³ Como já foi assinalado, por conta do boicote de alguns professores em colaborar na pesquisa, preencher, entender e entregar em hábil o tempo o questionário. Houve professores, a título de ilustração, que levaram o questionário para casa nunca o entregaram. Outros perguntaram, quase seis meses depois, se podiam ainda responder e entregar.

senso comum, o mito, fatores irracionais, “opostos à *theoría, epistème*, voltando a Platão e a Aristóteles. Confirmando e ampliando o exposto, a

existência de barreiras a serem transpostas para efetivação da proposta escolar inclusiva é compreensível [...] A inadequação das instalações e dependências... o despreparo docente para lidar com PNEEs em geral, a carência de materiais (livros etc.) e de recursos tecnológicos... a presença de uma prática pedagógica que não contempla a diversidade de necessidades educacionais e a ausência de equipes de apoio representam uma pequena amostra das barreiras a serem superadas. [...] para que o processo de inclusão escolar. [...] uma barreira... relevada a um segundo plano. [...] tem gerado uma inércia neste âmbito: as atitudes em relação à inclusão escolar. ‘Atitude é uma variável-chave para determinar o sucesso da educação inclusiva’ [KUESTER, 2000] [...] favorável ou desfavorável a este objeto [Jzen, 2002] (GOMES e BARBOSA, 2006, p. 87).

No local pesquisado, numa visão ainda inicial, superficial e especulativa, *a priori*, quando iniciada esta pesquisa, alguns professores continuaram a apresentaram *atitudes* positivas ou negativas em relação ao aluno, ao projeto, à política educacional, aos programas de curso, ao desinteresse do Estado em relação à inclusão escolar na instituição. A primeira escala de atitudes foi elaborada por Thurstone e a análise fundamentada na tendência psicofísica. R. Likert, que elaborou um método mais direto e de mais fácil construção, aplicação e avaliação. Este foi o método selecionado para este estudo e pesquisa, por vários motivos. O primeiro motivo foi a facilidade que este método apresenta no “tratamento qualitativo dos dados oriundos das questões apontados, para categorização das questões e posterior análise estatística das respostas” (BARBOSA & GOMES, 2006, p. 85).

Aplicou-se segundo instrumento de pesquisa basicamente medir os reais ou possíveis comportamentos de natureza *subjetiva* presentes nos profissionais da educação¹²⁴. Atitudes de natureza emocional, sentimental: medo, ansiedade, resistência, expectativas; despreparo, entre outras. O que torna a escala de atitudes um instrumento valiosíssimo. Medindo, por exemplo, o grau de preconceito, aceitabilidade, interesse/desinteresse, segurança/insegurança, confiança/desconfiança, em si, no sistema, ou na escola. Ou seja, os professores e funcionários, na pesquisa citada têm uma atitude positiva ou negativa em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na instituição pública pesquisada? A pesquisa revelou uma atitude positiva ao processo de inclusão, pois mais de 70% dos professores e funcionários apresentaram através do teste da escala de atitudes uma atitude favorável à inclusão de alunos com deficiência visual na faculdade.

¹²⁴ Que numa conversa informal ou formal, numa entrevista, por exemplo, podem ser omitidas, negadas ou camufladas

Uma das maiores barreiras à inclusão educacional obedece a atitudes (ações, comportamentos, pensamentos, etc., logo, fenômenos da ordem da subjetividade), mas que em sua grande maioria são mascaradas, reprimidas ou desprezadas, como de pouco importância. Isto ocorre muitas das vezes porque o profissional não é preparado, teórica e praticamente, para assumir a função de educador. Em nosso país ser professor é difícil, pelo desprestígio, remuneração insuficiente, sem apoio institucional, e assim por diante. Na Espanha, por exemplo, durante a década de 90, do século passado, foi comum a utilização das escalas para medir as atitudes dos professores em relação ao trabalho de *integração educacional* que acontecia, na rede pública e privada de ensino naquele país, conforme relata abaixo Herrero (2001, p. 13).

Garcia e Alonso (1985) utilizando uma adaptação de escala de atitude de Larrivé & Cook (1979) e tendo como sujeitos professores espanhóis, analisaram suas atitudes com relação a integração de crianças com necessidades especiais. Os resultados obtidos mostraram que os professores tinham uma atitude positiva com relação à integração destas crianças (65) mas muito próxima da pontuação média (60). Neste mesmo trabalho, Garcia & Alonso (1985), na linha dos trabalhos de Larrivé & Cook (1979) e de Miller et al (1981), também relacionaram diferentes variáveis com as atitudes dos professores em relação à integração escolar.

Na pesquisa, quando apareceram os primeiros alunos deficientes visuais admitidos pelo sistema de cotas, houve uma resistência do corpo docente, manifestada, porém, de forma velada, não explícita, através de reclamações e apreensões, sem que houvesse críticas abertas ao sistema ou reclamações formais junto à diretoria ou reitoria. Hoje, a situação caminha para uma “normalização”, embora os problemas continuem e nada tenha sido feito por conta da instituição para que mudasse a situação. Quando isto acontece, a *atitude* dos professores é *negativa*, traduzida por reclamações nos bastidores: corredores, sala de professores, discussões em sala de aula, sem iniciativas ou posturas críticas ou políticas para se reverter o quadro. Mas são atitudes psicologicamente esperadas, pois “a mudança exige tempo; ela desenrola-se por etapas, implica um trabalho de colaboração com outros professores e intervenientes educativos e pressupõe o desenvolvimento profissional/pessoal do professor, à medida que a inovação se vai concretizando e adaptando à realidade” (CARDOSO, s.d., p. 5). Com esta consciência, podemos trabalhar as necessárias mudanças, para o nosso bem, à educação e ao sistema. Estes fatores são enormes buracos negros a dragar a esperança e a energia emocional e mental para o sucesso de nosso trabalho (*não é o dente que dói, mas o cérebro que faz doer*). São *atitudes negativas*

que levam as pessoas a dizer: “Nós não temos... portanto nós não podemos fazer...” [...] contudo, se mudarmos isso dizendo: “Nós somos... portanto nós

fazemos”, é possível transpormos a mais aparentemente insuperável das barreiras. Devemos usar o que temos em qualquer contexto em que estejamos trabalhando. Pessoas competentes são pessoas cheias de recursos (MILES, 2000, p. 13 in BARBOSA & GOMES, 2006, 87).

A escala de atitudes foi construída segundo as seguintes etapas:

1ª etapa: Elaboração de 26 afirmações com conteúdo diverso, para a pesquisa de validade científica do instrumento. Antes da aplicação do teste em sua forma definitiva, foi importante e indispensável prepará-las para serem submetidas a uma primeira ou prévia apreciação, formadas por pessoas selecionadas para informar e julgar as questões, aprovando ou não o trabalho, criticando, apontando mudanças no instrumento, sugerindo alterações, etc., como será relatado com mais detalhes mais abaixo.

O mesmo número de questões aplicadas a um grupo foi feito ao outro, com as mesmas perguntas para cada grupo de pesquisados, um para os professores e um segundo grupo que trabalhariam as questões para os funcionários. Das 26 (vinte e seis) questões, foi tomado o devido cuidado de distribuí-las em dois subgrupos: sendo 13 favoráveis e 13 desfavoráveis à atitude pesquisada, para que as medidas (“escores”) fossem equilibradas. Estas afirmações estão no anexo IV e V.

2ª etapa Análise teórica dos itens.

Em seguida, as escalas foram submetidas a dois tipos de apreciação de cunho teórico e prático: análise semântica e análise de conteúdo. Todas duas foram efetuadas por 10 juízes, capacitados no assunto. O formato das escalas (de professores e de alunos) deste momento encontra-se no anexo VI e VII.

3ª. Etapa: Aplicação experimental da escala.

A escala foi aplicada em 120 alunos de quatro turmas de graduação em pedagogia da FAE/CBH/UEMG, para que uma importante qualidade psicométrica fosse avaliada: o poder de discriminação dos itens (entendimento e compreensão, clareza, objetividade e especificidade). Estas escalas encontram-se nos anexos XIII e IX.

Os trabalhos de pesquisas experimentais foram realizados no mês de novembro, aos dias quatro e dezoito de novembro de dois mil e oito (04-11-2008 e 18-11-2008), no mesmo local

onde a pesquisa de mestrado aconteceu: na Faculdade de Educação – curso de Pedagogia – da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campos BH, em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais. As turmas escolhidas para a pesquisa eram de três turnos: noturno e tarde e com algumas alunas do turno da manhã, em quatro níveis: os Núcleos Formativos I, II, III e VII (1º, 2º, 3º e 7º períodos, respectivamente). No entanto, os professores pesquisados, tanto no teste do incidente crítico como na escala de atitudes, dificilmente trabalham em um só turno, podendo estar nos três turnos: manhã, tarde e noite. A maioria dos professores pesquisados era da tarde e noite e alguns poucos da manhã. O público alvo foi, em sua grande maioria, alunos do sexo feminino, dentro das respectivas classes, acima discriminadas. Porém, algumas alunas, em número de seis, foram escolhidas aleatoriamente, sem a pertença necessária de uma das salas escolhidas; isto aconteceu para que se obtivesse uma espécie de “contraprova”. O teste da escala de atitudes, parte experimental, foi realizado somente com alunas e alunos dos turnos da tarde e noite. Os funcionários entrevistados, nos dois instrumentos de pesquisa, pertenceram aos três turnos, principalmente o da tarde, onde se encontram em maior exponencial.

A título de esclarecimento, registra-se que não é raro encontrar, em uma turma de 35 alunos, na faculdade, 30 mulheres, sendo os homens minoria. No entanto, este número vem melhorando ano após ano, pela própria evolução da sociedade, da cultura, da educação, dos interesses econômicos, mercadológicos, científicos, etc. A principal causa do aumento do público masculino nos cursos de pedagogia é a diminuição do preconceito, dos “machismos”, principalmente aqueles praticados em relação à mulher, etc. Isto ajuda a tornar os cursos de pedagogia mais atraentes e voltados ao seu verdadeiro objetivo, o de ser “ciência da educação”, acima de qualquer suspeita, abertos igualmente a homens e mulheres.

Antes mesmo do fornecimento das folhas contendo os questionários (de “professores” e de “funcionários”) foram fornecidas as informações necessárias de como deveriam proceder para responder ao questionário, marcar no gabarito, etc. Afirmação válida para os dois instrumentos de pesquisa utilizados, para alunos, funcionários e professores.

Da mesma forma que efetuada com o teste do incidente crítico, aconteceu com o instrumento da escala de atitudes. Neste particular foi bem explicitado o fim do instrumento: que se tratava de um “teste escalas de atitudes”. Demonstrou-se, também, que o alvo principal colimado não se centrava nas velhas e tradicionais formas de questionamentos ou avaliações. A principal característica do mesmo não estava voltada para a *objetividade*, fundamentada na evidência,

rigor metodológico, etc., porém, tratava-se de um trabalho científico rigoroso, importante e muito utilizado em trabalhos da Ciência da Educação, com origem nos trabalhos de psicometria, método importado da Psicologia. Solicitou-se também dos entrevistados que não se preocupassem em procurar uma resposta rebuscada e filha da racionalidade, tampouco da lógica.

A de técnica de pesquisa empregada não pretendia “medir a *capacidade racional do pesquisado*”, no sentido lógico-matemática, segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas (GAARDNER,), de ninguém, mas sua *subjetividade*, em forma de “atitudes”: reações emocionais, sentimentos, afetividades, mas mensurá-las, medidas. A razão destas medidas é porque o que estava sendo pesquisado (“medido”), de acordo com as técnicas de pesquisa utilizadas, não era a capacidade racional (“intelectual”) do sujeito entrevistado e sim a suas atitudes (frutos da subjetividade e não da objetividade).

[S1] Comentário: Não entendi o sentido desta frase.

Não se deixou de destacar que a pesquisa não tinha caráter definitivo, que se tratava de uma “testagem”, para se aferir a validade do teste “t”, antes de ser aplicado ao público alvo, no caso, professores e funcionários da instituição. Se aprovado, seriam escolhidas questões mais adequadas, modificadas algumas, rejeitadas outras, refeitos trajetos, correção de erros de percurso, até então não detectados, corrigir problemas, avaliações e reavaliações.

O questionário do incidente crítico e a escala de atitudes, em momento algum, foram colocados de maneira impositiva, aproveitando, por exemplo, a “autoridade do professor”, radicada na instituição de ensino, principalmente sendo ele (pesquisador, evidentemente) professor desta, dessa ou daquela classe. O aluno responderia livremente, como melhor lhe conviesse, obedecendo apenas os ditames de seu foro íntimo. Logo, seus desejos, anseios, sentimentos, emoções e vontade seriam as regras máximas, que se tratava de um trabalho de cooperação e interação pedagógica. Guardou-se também o anonimato dos pesquisados. Seus nomes foram substituídos por pseudônimos, etc.

Uma instrução importante, para melhor validar o teste da escala de atitude, foi pedir a todos que “não pensassem muito sobre as questões”, tampouco que se preocupassem com o rigor das respostas. Que esquecem um pouco a lógica das mesmas, pois não se tratava de uma questão de certo ou errado. A “primeira resposta que viesse à mente deveria ser marcada”, pois era mais importante que aquela muito elaborada. Não estava “em *pensar* a questão”, mas “como *se sentir*” e como “se pensar” a questão: as emoções e os sentimentos em face de

inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG. Explica-se este pedido por se tratar de testes em que se quer medir as atitudes e não o pensamento (lógico-formal). Pediu-se também a todos que marcassem a primeira ideia ou pensamento que lhes viesse à mente, fazendo com que as atitudes brotassem espontaneamente do sujeito testado.

Explicitou-se que a pesquisa visava demonstrar, detectar e quantificar as *atitudes* (ideias, sentimentos, emoções, que se manifestam em forma de preconceito, medo, raiva, desinteresse, angústia, apreensão, insegurança, temor, etc.) dos professores e funcionários face ao trabalho docente e de suporte a estes alunos especiais. Para isto, os alunos eram fundamentais, para que esta pesquisa seja considerada válida e pronta para se aplicar em sua forma definitiva, não mais experimental. Pediu-se a todos os questionados, professores, funcionários e alunos, cooperação e empenho, e que usassem de toda sinceridade possível, com empenho e esmero, procurando respostas sinceras e verdadeiras, pois se tratava de um trabalho de pesquisa muito importante. Procurou-se demonstrar aos pesquisados que o trabalho era sério, uma inédita pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado, sobre a temática inclusiva e naquele importante centro de educação superior de Minas Gerais.

4ª etapa: Elaboração da forma final da escala após a revisão fundamentada das análises anteriormente citadas, apresentadas nos anexos XII e XIII.

3. 3. Procedimento

Em primeiro lugar, desenvolveu uma pesquisa descritiva devido à necessidade de se fazer levantamento do perfil dos entrevistados, do local onde se encontra o objeto pesquisado, do trabalho em si e das condições de trabalho no ambiente. Em seguida, partiu-se para a descrição e anotação de pessoas, docentes ou administrativas que trabalham direta ou indiretamente no processo de inclusão. Estas informações, no entanto, não foram registradas na dissertação, salvo as descrições gerais, que aconteceram, quando, acima, se falou dos órgãos, seções, departamentos, núcleos, etc. da faculdade pesquisada, a respeito do trabalho, dos funcionários e da relação com os alunos deficientes. Esta pesquisa foi utilizada como um complemento exploratório de trabalho sobre um determinado grupo de pessoas, dentro destas duas populações escolhidas, que apresentam características adequadas à pesquisa descritiva. Por exemplo, como questões de saúde, tanto física ou mental ou disposições, atitudes comportamentais, relações com uma determinada comunidade, instituição pública, etc., além

de ajudar nos trabalhos de observação e aplicabilidade dos questionários. Neste sentido vale lembrar que as

pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômenos ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletar dados, tais como o questionário e a observação sistemática. [...] tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade. [...]. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 1997, p. 42).

A seguir, serão examinados casos relacionados à pesquisa com professores alunos e funcionários da FaE/CBH/UEMG. A razão da escolha deste tipo de procedimento se justifica pela necessidade de tornar mais explícita a pesquisa. Esta iniciativa evidenciou o problema, ajudando que a hipótese levantada no ato do trabalho se torne mais ¹²⁵clara e de mais fácil verificação, análise e conclusão. Reforçando, as atitudes dos professores devem ser compreendidas, principalmente, por se tratar de um curso de Pedagogia, onde os professores têm, *a priori*, conhecimento teórico, quando não prático, em quiçá, alguns casos, experiência, devendo agir de, forma, mais racionalmente que emocionalmente, sem se deixar levar tanto pelos sentimentos e emoções, nem sempre equilibradas. Por quê?¹²⁶ No primeiro momento, foram aplicadas as entrevistas do incidente crítico aos professores, aos funcionários e aos alunos.

As escalas de atitudes aplicadas aos professores, alunos (“juízes”¹²⁷) e funcionários, que inicialmente seriam apenas complementares ao primeiro instrumento científico escolhido no trabalho dissertativo (técnica do incidente crítico) transformaram-se na pesquisa principal, praticamente a única escolhida para a coleta de dados para concluir a pesquisa e finalizar o trabalho dissertativo. Resumindo, o já falado, a substituição do instrumento de pesquisa aconteceu pelas dificuldades gerais e pessoais encontradas no primeiro instrumento: “Resistências”, em sua grande maioria, veladas ou não, apresentadas pelos professores em responder às questões propostas pelo questionário de pesquisa do incidente crítico.

¹²⁵A insegurança dos professores é devida ao medo o desconhecimento do assunto, ou seja, o problema de se trabalhar com pessoas com necessidades especiais.

¹²⁶Esta era uma resposta muito complexa e ampla demais para o espaço de uma dissertação de mestrado, cujo propósito era apenas o de detectar e medir as atitudes, nada impedindo, no entanto, de efetivá-las, *a posteriori*, numa tese de doutorado.

¹²⁷Vide VI-XXII anexos.

Do ponto de vista dos funcionários, foi também muito fraco o desempenho do incidente crítico, principalmente em descrever as situações realmente dramáticas que envolveram a inclusão de alunos com deficiência visual na instituição pesquisada. Explica-se o fato por diferentes formas. Primeiro, a maioria dos funcionários, ou dos setores que trabalham, não têm contato com deficientes. Quando isto acontece, não se faz no sentido crítico de dependência dos alunos ou dos funcionários. Normalmente acontecem perguntas, esclarecimento, preenchimento de formulários, expedição de documentos ou coisa do gênero, execução tarefas e fornecimento de informações. Esta explicação foi confirmada por uma funcionaria da secretaria, ao dizer, por sinal muito bem: “Os problemas que envolvem a inclusão de alunos deficientes, em qualquer escola acontecem quase dentro da sala de aula e não fora dela. Nosso contato com esses alunos é muito formal, simples, tranquilo, sem atritos e sem maiores problemas” (1º semestre de 2008).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fazendo uma análise geral de todos os momentos que envolveram esta pesquisa, no que diz respeito ao trabalho de pesquisa propriamente dito, pode-se afirmar que foi muito proveitoso. A pesquisa empreendida foi, basicamente do tipo descritivo, buscando comparações com outros modelos do mesmo gênero. Esta fala é válida tanto para o teste do incidente crítico como a da escala de atitudes. A questão é que poucas pesquisas existem de inclusão educacional no curso superior. As pesquisas inclusivas normalmente seguem os métodos e os padrões ainda aplicados às escolas especiais ou regulares, que se torna inclusiva ao aceitar este alunado dentro de suas dependências e nas salas de aulas junto aos alunos ditos normais. Estas pesquisas, reforçando, em sua grande maioria, foram realizadas no ensino básico, fundamental e médio, não no ensino superior. Esta foi uma dificuldade encontrada ao se buscarem trabalhos, publicações, pesquisas, bibliografias relacionadas ao tema. A principal razão da existência de muitos trabalhos voltados à educação especial é porque esta é mais antiga que a inclusão, com mais experiência e trabalho, mesmo sendo semelhantes seus objetivos. A utilização de estudos descritivos neste trabalho justifica-se porque o “interesse do pesquisador é o simples relato de situações sem a preocupação de realizar comparações. (...) Como as conclusões nestes estudos são meramente descritivas, escolheu-se direcionar aqui o tema para os estudos comparativos” (SOBRINHO & NAUJORKS, 2001, p. 32).

O público-alvo entrevistado da pesquisa trabalhou com duas classes de pessoas pertencentes ao local pesquisado (FaE-UEMG), curso de Pedagogia, referiu-se a professores (que trabalhavam nos Núcleos Formativo I ao VIII¹²⁸) e a funcionários. No caso dos alunos, eles foram os “fiscais”, os juízes, para se testar a validade do teste experimental. Os questionários foram aplicados em todos os níveis (núcleos formativos). Não houve preocupação em questionar turmas em particular, mas alunos em geral, especialmente aqueles que, direta ou indiretamente, estavam envolvidos com a inclusão de alunos com deficiência visual na instituição. Ou seja, os próprios deficientes visuais, colegas de turmas, alunas e alunos que se interessam pelo tema, aqueles comprometidos direta ou indiretamente com o trabalho de inclusão educacional e assim por diante.

Os professores (1º objeto de pesquisa) foram escolhidos aleatoriamente, tendo apenas o cuidado de não se esquecer daqueles que trabalhavam diretamente com alunos deficientes visuais. Aos funcionários (2º objeto de pesquisa), aplicou-se o mesmo critério. Todavia, neste caso, houve algumas dificuldades já levantadas. Em alguns setores, os funcionários não têm contato com este alunado, motivando esforço concentrado de dirigir-se aos locais que têm ligação direta com os mesmos, como descrito: coordenação de curso, secretaria, biblioteca, audiovisual, laboratório de informática. O conhecimento teórico da temática dos funcionários é muito reduzido, salvo ex-alunos da escola ou aqueles de formação em Pedagogia, cursos de licenciatura, estagiários do próprio curso de Pedagogia, etc. Mas isto não trouxe problemas, pois o almejado era colher as “atitudes dos mesmos” (como “sentiam a inclusão”), em relação ao processo e não como pensavam a questão, se eram contra ou a favor. Este dado é válido, tanto no incidente crítico (mesmo não sendo ele mais o instrumento de pesquisa principal). A idade dos professores da instituição pesquisados varia de 28 a 64. Dos funcionários, a faixa maior compreende basicamente as idades mais maduras (efetivos principalmente) 30/45 anos aproximadamente. Ressalva aos estagiários, que seguem o padrão comum dos alunos matriculados em cursos de graduação em pedagogia 17-25 anos.

As maiores resistências ficaram por conta do público mais idoso, sendo o fator etário a causa principal, pois alguns não gostaram da necessidade de terem de discriminar suas idades no cabeçalho do questionário. Este problema teve-se única e exclusivamente ao instrumento de pesquisa do incidente crítico, porque o teste da escalas de atitudes não apresentou qualquer problema, resistência, com exceção, de algumas reclamações, sugestões, críticas, descrição de

¹²⁸ Núcleos formativos são nomes próprios da FaE/CBH/UEMG designar sua “semestralidade”, ou seja, sistema semestral e não anual de trabalho formativo.

acontecimento, incentivo ao trabalho. Descartada a necessidade de se nomear idade, as dificuldades foram minimizadas, caindo no plano normal de toda pesquisa científica. No caso da escalas de atitudes, o questionado, homem ou mulher, professor ou funcionário, não se opuseram em responder às questões ou perguntas formuladas.

Outra grande dificuldade aconteceu com a disponibilidade de tempo, pois a instituição – faculdade e universidade – não se sensibilizou com a importância do trabalho e das pesquisas efetuadas pelos professores, razão pela qual não lhes fornece a ajuda da flexibilização do tempo – dispensa total ou parcial de suas atividades docentes para a dedicação exclusiva para a pesquisa. Esta a fala, entretanto, é válida somente para os professores recentemente “efetivados” a partir de 13/12/2007, cuja situação funcional, até então, era muito instável, com o fantasma da demissão continuamente em seus calcanhares. Os professores matriculados no curso no Minter, em números atualizados, são quatorze (14¹²⁹), sendo cinco (5) efetivos (antigos) e nove (9) pertencentes ao antigo quadro de “contratado-designados”. Estes professores, quando da aprovação ao mestrado do ProPEd, não detinham cargo ou função pública, mesmo sendo agora considerados efetivados com praticamente todos os direitos dos antigos efetivos, concursados ou não, não tiveram nenhuma vantagem, nem qualquer privilégio. Deste modo, tiveram que manter sua carga horária intacta. A carga horária dos colegas do processo, não é igual, mas variado. Alguns têm 10, 20, 18 e 40h (quadro perverso e desigual, coisa de políticos brasileiros, que dão com uma mão e tiram com duas). Estes professores mantiveram-se nas respectivas turmas (salvo os que estavam incurso em algum programa de pesquisa na faculdade, podendo ser dispensados de 20 ou 10h (coordenador ou participante/pesquisador), temos que continuar no exercício de docência. No meu caso e de um colega, a coisa é um pouco mais difícil, porque temos 40h/a e continuamos com todos os ônus do tempo de designados fazer o mestrado e ainda levar adiante nosso trabalho docente com as turmas. O colega teve mais problemas, pois eu estava inscrito num grupo de pesquisa, que me dispensava do trabalho em uma (1) turma, com 10h/a fora de sala de aula, ao passo que ele não. Deste modo tinha quatro (4) turmas e vinte e quatro (24) aulas (as outras vinte horas (24) aulas fazem parte de apoio docente. Demais colegas designados, no entanto, em termos de trabalho estiveram menos comprometidos que nós dois, porém, como percebiam salário inferior, ficavam totalmente dependentes da bolsa de pesquisa científica da FAPEMIG. Em contra partida, os antigos efetivos tinham todos os direitos e benesses da instituição. Eles

¹²⁹ É o nome que a administração pública do Estado de Minas Gerais dá àqueles funcionários que exercem alguma função pública, com um trabalho de sem serem concursados, logo “contratados”, não efetivados. Foram aprovados 15 (quinze) professores no Minter. Um deles, no entanto, desligou-se logo no começo do curso (etapa de créditos).

foram dispensados, desde os primeiros momentos, de turmas. Todos eles permaneceram, por iniciativa própria, em com uma turma, seis (seis) aulas ao todo, isto porque, se ausentassem de todas as aulas do cargo teriam um grande desconto em seus vencimentos.

Além da resistência dos professores, com omissão de uns, desinteresse de outros, mesmo descaso, dificuldade de entender e responder o questionário, houve, também, “falta de sinceridade”, medo, “desconfiança”. O pessoal do “alto escalão” foi bastante cauteloso, lacônico, evitando “comprometer” a si mesmos e ao trabalho realizado, inclusivo ou não, na faculdade, gestão que, há anos, está circunscrita a um grupo minoritário pouco mais de 12% do efetivo¹³⁰. Felizmente, no final, todos ajudaram, pois sem a cooperação dos pares a pesquisa ficaria difícil, senão impossível. Outros professores pintaram um quadro fictício ou utópico, senão romântico, escamoteando, assim, as dificuldades e os outros problemas enfrentados na inclusão de deficientes visuais na faculdade. A principal queixa, reclamação ou crítica expressada nos questionários foi quanto à *necessidade de identificação do entrevistado*, mesmo lhes sendo afirmado que sob nenhuma hipótese seus nomes seriam mencionados no trabalho final. Isto explica, pelo menos em parte, os transtornos, as falhas, as faltas ou as dificuldades obtidas nas respostas, o que levou o primeiro instrumento, *incidente crítico*, a um resultado “pouco eficiente”, como bastamente relatado em linhas anteriores.

Com os funcionários, não houve maiores reclamações, tampouco desinteresse, omissão ou descaso, a exemplo dos professores. As dificuldades no preenchimento dos questionários não foram maiores que nos professores. Porém, as omissões, os sonhos e utopias foram muito maiores que os dos professores. E a explicação para isto é clara, quase clarividente, por dois motivos fundamentais. Primeiro porque os funcionários têm pouca informação teórica a respeito da educação inclusiva. Consequentemente não podem apresentar maiores ou melhores detalhes em suas respostas, ao contrário dos professores, embora o questionário pedisse apenas que lembrassem e escrevessem (professores, funcionários e alunos) algum acontecimento, fato, ligado à inclusão educacional, percebido por este ou aquele grupo pesquisado. Segundo, pelo grau de dependência, mesmo subserviência dos mesmos ao sistema e o medo de “se comprometerem” junto ao poder diretivo da instituição. Isto levou alguns funcionários (particularmente os que detinham cargo de confiança) a omitir, “fantasiar” ou camuflar algumas respostas, fugindo, de certa forma, à verdade. Todavia, este

¹³⁰ A situação somente começa a mudar a partir de 2008, quando os professores designados são *efetivados* e o quadro operativo começa a escassear cada vez mais, embora esta realidade ainda esteja longe do ideal, política e pedagogicamente dizendo.

acontecimento não foi generalizado, tampouco acentuado. Ao contrário, ficou mais ou menos restrito a um número pequeno de entrevistados¹³¹). Outros adotaram responderam adotando uma postura de relativa “neutralidade”. Não faltou, como alguns professores, a descrição de fatos que denunciam uma visão “muito otimista” em relação ao questionado e ao objeto pesquisado no instrumento de pesquisa: *Procura de fatos, problemas ou não, positivos ou negativos, “sucesso” ou “fracasso” da inclusão educacional de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG*. Alguns questionários voltaram quase vazios, ou quase nada respondidos, o que inviabiliza um estudo mais profundo. Respostas curtíssimas, mais ou menos vagas foi comum entre os funcionários no incidente crítico. Exemplos:

Questão nº 6¹³²: 1ª Resposta: Particpei de reuniões onde foram discutidos a aplicação de verbas federais (quais, onde, para onde, por quê?) em projetos (quais projetos, de quem, para quem?¹³³) para aquisição de equipamentos para portadores de necessidades especiais. 2ª Resposta: Uma aluna com deficiência visual foi colocada para supervisionar o recreio dos alunos (resposta vaga, sem muito nexo, que fala de estágio supervisionado, de qual curso não diz, porque, etc.: este funcionário não preencheu nove linhas do no questionário inteiro, que tem 110 linhas no total¹³⁴). Finalizando, segue uma resposta totalmente vaga à questão nº 2: sem nexos e precisão, maiores explicações: Questão nº 2: “Como foi?”¹³⁵): Entrei na faculdade e tive acesso às informações (afinal o funcionário fala de seu tempo de estudante ou de faculdade?), bem como percebi a presença dos mesmos (INC. CRÍT./FUNC., 2007, questões 2 e 6).

No entanto, a descrição de fatos positivos superou os negativos. Estes últimos vêm, no entanto, sem aquele esperado *élan vital*, em uma frase: “sem *paixão*”. *Paixão* vem do latim *passio/passione*, pelo grego *pathos*, sofrimento, doença: “Sentimento ou emoção levados a um alto grau de intensidade, sobrepondo-se à lucidez e à razão” (Aurélio 2006). Neste caso não se trata de querer ações descontroladas, doentias, histéricas, gritos e brigas desvairadas contra os problemas inclusivos locais. Não. O que se pediu foi compromisso, *comprometimento*, *consciência*, individual, social e política, parafraseando de certa forma, Gramsci. Na ausência destes elementos sociopolíticos filosóficos, pedagógicos, ocorrerá, sem dúvida, o enfraquecimento de *sentimento* e *dramaticidade*, realidades necessárias para o trabalho de pesquisa com o incidente crítico. Mas as *críticas* não se abstiveram. Todavia, nenhuma delas foi contundente, por “precaução” ou porque não havia mais informações a

¹³¹ Ressalva-se que estamos falando do instrumento do incidente crítico, que solicitava a identificação do entrevistado. Na escala de atitudes estes fatos não aconteceram, reinando a “boa fé” e a sinceridade, sem o registro de grandes críticas por parte dos funcionários.

¹³² Exatamente o que foi que aconteceu?

¹³³ Todos as perguntas, críticas e comentários são nossos e não de respostas dos questionários.

¹³⁴ Idem nota nº 93.

¹³⁵ Esta questão, como já foi anteriormente referido, responde ou complementa a questão nº 1: “quando você teve conhecimento que a universidade estaria atendendo a portadores de necessidades educacionais especiais?” Idem nota nº

relatar. Em 2006/2007, por exemplo, criou-se uma “comissão de alunos deficientes”, formada por um professor, alunos ditos normais, DA e a seção de audiovisual, com a simpatia de outros professores, funcionários, mesmo da direção. Esta comissão pretendia criar um “Núcleo de Amparo aos Deficientes”. Após o nascimento, produziu alguns importantes frutos, mas, logo em seguida, com menos de um ano de existência, feneceu.

Segue, abaixo, uma “crítica velada” de um funcionário sobre o nascimento deste “núcleo” (questão nº 7). Porém, como acontece na maior parte dos relatos de funcionários, não existe grande problematização, “fator de tensão”. Ou seja, evocação de um evento denunciador de fatos polêmicos, imprescindível à técnica do incidente crítico. Este método se revela melhor com a descrição/releto de fatos emocionalmente carregados de emoções, um *incidente*: “circunstância acidental; episódio; aventura, peripécia”. O relator, por exemplo, não questionou o quê, quem nem o porquê (professores, gestão, deficientes?) do desaparecimento do núcleo, se houve responsáveis, desinteresse, enfim.

Pergunta nº 7 (“Exatamente o que foi que aconteceu?”): Nós ficamos sabendo que havia a intenção de se criar um núcleo de apoio para deficientes; para melhor concentração de verba e que a mesma fosse destinada de maneira mais plausível no que se refere à qualidade dos equipamentos assim como a eficiência destes para que o trabalho ficasse de acordo com o propósito do amparo/intenção de ajuda. Um fato marcante é que o dinheiro para a compra dos equipamentos estava “saindo” de dois projetos dentro da faculdade, e não do Núcleo de Amparo. [Relato verídico, realista, com uma sutil, respeitosa ou medrosa crítica? (“INC. CRÍTICO/FUNC., 2007, questão nº 7).

As questões escassas ou atenuadas no relato acima, tais como insegurança, dificuldades, expectativas, resistências, estranhezas, etc. abrem-se um pouco mais na descrição abaixo, respostas às questões nº 8 (“O que você acha que provocou este acontecimento? Em sua opinião o que poderia ter sido feito para evitar ou prevenir este acontecimento?”) e 11 (“Exatamente o que aconteceu”). Neste momento, o funcionário levanta causas, vai um pouco mais às críticas explícitas, que no caso é o “fracasso do núcleo para deficientes visuais” no local pesquisado. Entretanto, sua denúncia soa ainda tímida, quase como um eco que emerge de um grande vazio. Será por “ingenuidade”, como falava Paulo Freire, ou para “não se comprometer”. A insistência à necessidade de maior *incidência* nos relatos não é tanto porque isto descaracteriza o valor da pesquisa com o incidente, sobretudo porque o acontecimento é de natureza polêmica, dramática, grave, enquanto a descrição não o é.

Faltou diálogo de membros da faculdade que se interessam pela questão tratada. Poderia ter havido mais integração, inclusive conosco no audiovisual que estamos na linha de frente, vivenciando uma construção de um melhor atendimento aos alunos. O prof. Sxxx estava tomando a frente da questão quando muitos professores se manifestaram em favor do atendimento aos alunos. Dois projetos

estavam sendo efetivados em torno dos deficientes com compra de equipamentos. Depois não sei o que aconteceu que os professores não levaram em frente os seus interesses em trabalhar em conjunto com o prof. Sxxx (INC. CRÍT./FUNC., 2007, questões 8 e 11).

No local da pesquisa, as queixas, inseguranças, dificuldades, crenças, atitudes (positivas ou negativas), expectativas e resistências apareciam com frequência antes de se usar o instrumento citado. Era comum encontrá-las na fala de professores, de alunos e de alguns funcionários. Pesquisar, coletar, confirmar ou não estes elementos foi um dos motivos que se esperava obter com a utilização desta técnica. Podemos entender como incidente crítico, segundo o referido autor, como “qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito de pessoa que execute o ato” (id., abril/junho-1973, 99-143 pp.). A incompletude dos relatos, principalmente dos funcionários e alunos, foi mais um entrave observado na aplicação e análise deste instrumento de pesquisa. O incidente crítico é coletado com pessoas nos ambientes, locais onde ocorrem situações de conflito, de tensão, de expectativa, envolvendo significativa dose de emoção de disputa, levando, assim, à permissão de “inferências e previsões”. No curso superior pesquisado, a inclusão de alunos com deficiência visual tem motivado muitas reações, parte a parte, positivas ou negativas. Pesquisar e coletar estes dados, em busca de uma melhor compreensão, análise e crítica, científica, epistemológica e pedagogicamente embasada, foi o propósito de utilizar a técnica do incidente crítico. A clareza do fato pesquisado é um dos requisitos fundamentais, tanto na observação e na coleta, quanto na análise dos dados. Vale lembrar, no entanto, que, para que um incidente seja considerado “crítico”, “deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas consequências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos” (id., ib.). Este foi mais um fato que não se confirmou nas pesquisas; outra causa de se decidir por retirá-lo como o mais importante ou único, instrumento de pesquisa. A “fraqueza” da “incompletude” (o *quiasma*, entre o ser e o não ser, entre o dito, o não dito e o *interdito*) e “*indeterminação* humana”, desamparada diante da natureza, recebeu, no homem, o consolo na adaptabilidade e o prêmio na inteligência, sintetizada na força de seu pensamento e vontade racional. Sobre isto fala belamente Will Durant, valendo a pena citar um pedacinho de sua poética sabedoria:

Foi precisamente numa emergência terrível [...] que o humano raciocinar apareceu. A mesma “incompletidão” e adaptabilidade de reações que vemos hoje na criança e que a faz tão inferior aos filhotes de todos os outros animais, mas é compensada pela possibilidade do aprender – essa mesma plasticidade salvou o homem e os mais elevados mamíferos;

concomitantemente, poderosos organismos, como o mamute e mastodonte, que até então reinavam como supremos, sucumbiram diante da invasão glacial a ponto de existirem hoje apenas para os paleontólogos. Tiritaram e extinguíram-se, ao passo que o débil Homo permaneceu (DURANT, 1954, p. 18).

Vale lembrar, no entanto, antes de finalizar esta parte, que é fundamental aos professores desenvolver em seus alunos atitude questionadora, logo política; postura reflexiva e crítica, que os ajudem a sair do comodismo e da mesmice. Em outras palavras, de acordo com Paulo Freire: ultrapassar a *consciência ingênua*, originária do senso comum – *dóxa* de Platão – para se atingir a ciência (*theoría/epistéme*, Platão e Aristóteles). Esta carência de reflexão e crítica seria o reflexo da falta de conhecimento ou de uma prática de reflexão, omissão política, falta de seriedade ética? Difícil dizer de imediato. Surge aqui, no entanto, um bom objeto para uma futura pesquisa.

Mas qual deve ser a ação do professor diante da *ingenuidade*? Uma coisa é certa, não deve cair no *agere ex-cathedra*. Para isto, é mister *des-assumir* velhos papéis, quebrar velhos ídolos (ideias preconcebidas), mudar valores esclerosados, destruir mitos e rotulações. Alterar o *status quo tradicional* é essencial. Em contrapartida, criam-se, em seu lugar, práticas pedagógicas libertárias, não tradicionais, opostas, por exemplo, àquelas do tipo “o mestre tudo sabe”, detém o “saber (*epistéme*) absoluto”, o “aluno nada sabe” (*tabula rasa*, *ingenuidade/senso comum*). Todavia, a construção do conhecimento a partir da experiência e do saber do educador é importante, mas não essencial, pois temos de considerar também o pensamento do corpo discente e do técnico-administrativo. Tampouco se pode aceitar centrar toda a teoria e toda a prática pedagógica na pessoa do educador (*magister dixit*) da escola tradicional. A construção pedagógica que valoriza o conhecimento e “dá a palavra ao aluno” é importante também para o todo professor verdadeiramente educador. Mas também não temos que partir única e exclusivamente do aluno (centralização absoluta), uma das ilusões da pedagogia nova (SAVIANI, 1986), mas buscar o “meio termo” de Aristóteles, por exemplo. Uma construção pedagógica autêntica é um feito dialético, não acontece acima de críticas ao educando, mas ajudando e sendo ajudado por ele. E, dentro dessa associação produtiva, possa ele também construir seu próprio mundo de valores, de significações, de experiências e de vivências próprias. Nesta medida, os conhecimentos se constroem de uma forma mais segura, estimulando a reflexão e a *críticidade*. Novamente com a palavra o Prof. Paulo Freire.

Outro lado ligado a este e a que gostaria de me referir é o da necessidade que temos os educadores e as educadoras de “assumir” a *ingenuidade* dos

educandos para poder, com eles, superá-la. [...] Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade. Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade (FREIRE, 1983, p. 31).

4. 1. RESULTADOS DOS PROFESSORES NA TÉCNICA DO INCIDENTE CRÍTICO

Foram aplicados 27 (vinte e sete) questionários aos professores, sendo 11 (onze) escolhidos (o restante [16] descartados por falta de resposta aos questionários e respostas, e outros problemas, para estudo, análise, comentários e para encaminhamento de pesquisa do processo inclusivo.

No incidente crítico, pediu-se a identificação do entrevistado, no começo do mesmo, cabeçalho (vide anexo I). Esperava-se que uma boa parte dos questionados se manifestassem contra o objeto de pesquisa, negando-se colar seus nomes no teste experimental. As críticas mais comuns, porém, não foram de identificação, mas de conteúdo. Das três reclamações dos professores sobre a necessidade de relatar a idade, uma recusou-se taxativamente de responder o questionário porque achava “afrontoso” colocar a idade no papel. As outras duas reclamantes não colocaram a idade, mas responderam o questionário.

[...] os sujeitos portadores de necessidades especiais não têm opções, pois gostam do curso de pedagogia, e não fazem valer seus direitos frente ao desmonte da coisa pública e prol de um a um Estado mínimo. Na FaE/UEMG ano vejo efeitos positivados, a contrário, penso que é necessário ampliar o debate e mobilizar a sociedade sobre as verdades entre os muros da faculdade (INC. CRÍTICO, questões nº 13 e 15¹³⁶, anexo I).

As tabelas referentes a esta análise encontram-se nos anexos I e II.

Houve 7 (sete) professores que responderam positivamente e não negativamente à questão nº 3. Mas “sim” saiu de forma evasiva ou confusa. Nenhum se mostrou muito convencido com a resposta e sem consistência gnosiológica, psicológica ou pedagógica. Apenas 2 (dois) responderam claramente “sim”, com convicção, justificando as respostas (7,4%). Esta firmeza decorreu da “formação profissional” (psicólogos), e não da instituição, o que é muito pouco,

¹³⁶ Vide anexo I.

senão lamentável. Em outros termos, mesmo considerando a totalidade dos questionados, que traduz bem a imagem geral dos demais, este índice (7,4%) é insignificante, preocupante e até mesmo perigoso. Vale dizer que a teoria e a prática pedagógica necessárias para o bom andamento dos trabalhos inclusivos no local pesquisado estão acontecendo de maneira “pessoal”, individualizada, precária, e não coletivamente ou institucionalmente. Em benefício dos alunos deficientes visuais, professores e funcionários, nada mudou além do que as pesquisas mostraram. O trabalho empírico (erro/acerto) sobrepõe, não raras vezes, à ciência, o esforço pessoal sobre o coletivo... Em outros termos, como diz o adágio popularesco, “vai-se virando”.

Vejamos alguns depoimentos. Há que se destacar o depoimento de uma professora, com grande conhecimento no assunto, que apresentou uma resposta consistente, sensata, realista, confiável, sem rodeios, máscaras ou subterfúgios, ao contrário de um colega, profissional de igual formação inclusiva, respondeu de forma superficial e pouco convincente:

Sim, pois leciono disciplina relativa a este assunto. Entretanto o conhecimento teórico apenas não nos habilita a lidar com este alunado, é preciso conhecer as especificidades de cada caso e desenvolver habilidades e adaptar metodologias para atender as necessidades de cada um” (Inc. crítico, questão nº 3).

Resumindo, a formação específica para trabalhar com alunos deficientes visuais não advém da instituição, mas dela própria.

Sim. Possuo conhecimentos da minha formação acadêmica em Psicologia.

A formação também foi pessoal, mesmo caso do colega acima.

Outros 4 (quatro) professores responderam positiva e afirmativamente (14,81%) a referida questão. Desses professores, 3 (três) responderam evasivamente à pergunta (nº 3), sem clareza e firmeza: suas falas são evasivas, inconsistentes ou superficiais. Só (1) uma (27%) professora respondeu claramente “Sim”, tentando “proteger” a instituição, entretanto, sem maiores esclarecimentos. Sua resposta ainda ficou pior, porque o “não comprometimento da instituição com a questão inclusiva” (inicial e continuada) aparece em sua resposta, mas sem qualquer referência a respeito, revoltando-se às respostas de natureza *evasiva*, *inconsistentes*, *confusa*, *incompleta* ou *insuficientes*. Não há, também, nenhum sinal na fala desta professora que denote algum fato ou atitude que expressem convicção ou firmeza referente à sua formação (“preparação”, graduação ou pós-graduação anterior à instalação inclusiva na

escola). Observemos algumas respostas. Conclui-se, no entanto, que, se houver “culpados” nesta questão, não é ao professor que se deve atribuir, mas à instituição, que não se comprometeu reverter esta grave lacuna pedagógica. Vejamos estas falas:

Meu curso de graduação não me preparou, no entanto fiz uma disciplina de neurolinguística e acompanhei o tratamento de uma criança com necessidades educacionais especiais, o que me ajudou a começar a pensar em estratégias para se trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A professora foi direta, sem rodeios ou subterfúgios. Novamente, a formação docente apropriada para lidar com deficientes foi à revelia da faculdade, por iniciativa/investimento pessoal, sem a participação ou ajuda da instituição ou dos poderes públicos.

Segue a resposta de uma professora pertencente aos quadros de gestão da faculdade:

Inicialmente não. Após seu ingresso (ingresso de que, de quem^{137?}), a universidade aprovou uma pesquisa com vários subprojetos (nome da “pesquisa”, tipo, especificações, quais “subprojetos”?¹³⁸); cada projeto desenvolvia um tema relacionado a questões do afro-descendente sob a coordenação (de quem, etc.¹³⁹), cada um, de seu professor da faculdade.

Resposta confusa, inconsistente ou insuficiente. Há, aqui, um problema – quiçá uma “resposta *despistante*”. Esta pesquisa fugiu do objeto tratado, trocou o objeto e o sujeito do teste do incidente crítico. O olhar do entrevistado focou outro sujeito inclusivo, os *afro-descendentes*, e não os *deficientes visuais*. A preparação para a inclusão de afro-descendentes é muito importante, mas, em princípio, eles não são deficientes. A conclusão está inconsistente e fora da temática, senão evasiva.

As respostas contundentes e claras dos professores, mesmo daqueles que disseram não à pergunta/questão/problema nº 3. A confusão é intensa nas duas respostas afirmativas – SIM. Abaixo temos um fragante exemplo disto, de uma professora, pedagoga, ex-aluna da faculdade, que responde positivamente, mas o faz de uma forma equívoca ou esquivada, por exemplo: Sim” (...) “*Softwares* educacionais”¹⁴⁰.

Algumas dúvidas emanam desta resposta. Quais *softwares* buscar conhecimento este complexo e delicado tema/objeto? São importantes, bastantes ou necessários, a informática, as

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Nota nossa.

¹³⁹ Idem nota acima.

¹⁴⁰ Esta é uma resposta, mesmo que respondida positivamente, trata-se da questão nº 4: “Você possui conhecimento? (Sim/Não – Qual [is])?”.

mídias, os sites, etc.? Fundamentos ou fontes complementares à inclusão escolar de deficientes visuais? Esta resposta saiu de uma professora que respondeu “sim”, à questão nº 3 (“Você foi preparado[a] para receber e trabalhar com esses alunos?”), complemento com a questão nº 4 (“Você possui conhecimento? (Sim/Não – Qual [is]?”), desdobramento, explicação, esmiuçar da nº 3). Certo, no entanto, que não foi a faculdade que o capacitou o professor à educação inclusiva. Resposta novamente sem a necessária clareza e consistência epistemológica, superficial. Estes problemas sugerem uma possível continuidade, em um futuro, desta pesquisa dissertativa. Por exemplo, com uma nova hipótese: *Por este e outros professores não foram claros, diretos, ao invés de adotarem atitudes evasivas, superficiais, quiçá “escorregadias”, em as respostas? Agiram por medo, vaidade, insegurança, orgulho, omissão, dúvida, falta de experiência ou maturidade de demonstrar suas atitudes diante do objeto colocado?*

Não foram muitos os professores que denunciaram as condições precárias e problemáticas da instituição. Os denunciadores, porém, não foram contundentes ao apontar os problemas, caso dos recursos materiais ou de atitudes (incentivo). O resultado final do teste da escala de atitudes confirma amostragens do incidente crítico. Segue, abaixo, a denúncia de um fato que gerou atitudes negativas no professor, que constata a complexidade da inclusão, fenômeno dialético, dinâmico, requerente de uma contínua mudança de postura, de atitudes, repensando e refazendo a prática pedagógica. O autor do primeiro relato responde não à questão nº 4, apenas dizendo, “não”! Sem qualquer outro comentário, que em seu caso seria muito proveitoso. Também não respondeu cinco das questões formuladas. Por não o fez? Outra questão igualmente muito interessante. Quero enfatizar, no entanto, duas questões respondidas, principalmente a de nº 9: “Exatamente o que foi que aconteceu?”. A questão 9 é o desdobramento final (explicação/complementação) da nº 7, busca crítica de algum “fato específico acontecido recentemente que indica que a faculdade precisava mudar em relação à inclusão de deficientes visuais” (Inc. crítico, 2007, p. 4). Além do relato deste professor previamente citado, segue a este outro testemunho também muito significativo.

Elaborei uma prova e não levei em considerarei dois alunos cegos e um de baixa visão. Tive que sentar com os alunos, ditar a prova e escrever o que eles me ditavam. Foi constrangedor para mim e para eles (Inc. Crítico/Prof., questão nº 9).

Este tipo de confissão pública é raro. Fatos semelhantes estão sempre se repetindo, mas não foram registrados pelos professores que passaram por algum *incidente crítico* em sua vida

diária com este alunado na faculdade. No exemplo, o professor foi sincero e verdadeiro, cientificamente certo. Mas o mestre fechou a questão no mesmo grau de sinceridade ao responder à questão nº 10: “O que você acha que provocou este acontecimento?” “O motivo é sempre o mesmo: esquecemos deles. Talvez seja necessária uma equipe que nos oriente, a partir de nossas práticas, os processos de inclusão ou de exclusão que nossas práticas sugerem” (as estruturas de apoio acadêmicas, ausentes, solicitação de muitos professores e por alguns funcionários¹⁴¹). Segue, abaixo, outro exemplo de sinceridade e coragem de uma professora diante dos desafios da inclusão de deficientes visuais. O mesmo problema vivenciado pelo professor (prova) foi também de uma professora, de grande conhecimento e comprometimento na faculdade. Vejamos:

Tive que aplicar a prova em outra ocasião e solicitar aos colegas de sala que ajudasse os dois alunos buscando ler e discutir com os alunos os textos auxiliando no estudo para a prova (...) A falta de estrutura é o grande entrave ao bom andamento da inclusão escolar com os alunos deficientes visuais. Esta crítica é generalizada, quase totalizante e universal. Durante minha primeira aula em certa turma, uma aluna cega que eu não sabia ser portadora de deficiência parou na porta da sala, o que me fez parar de falar (o que não é comum) até que um colega foi até ela e encaminhou-a para a cadeira. Assim que ela se encontrava sentada, sem cumprimentá-la, reiniciei a aula e me senti constrangida quando a mesma passou a registrar minha fala, o barulho me incomodava. E passei a ficar atenta ao que falava, perdi a espontaneidade, pois o barulho do aparelho - *reglete* (“equipamento manual [...] ou de mesa, com células Braille dispostas em toda a sua extensão, que permite a escrita com [...] um estilete [...] *punção*, em um papel especial de 120g a 180g” (GLAT, 2007, p. 126¹⁴²) causava em mim uma impressão que tudo que falava estava sendo documentado. Falei menos sobre o conteúdo do que o normal. Passei para questões práticas e encerrei minha aula mais cedo (INC. CRÍTICO/PROFESSOR, 2007, questão nº 9).

O *novo*, o *diferente*, principalmente quando choca, de alguma forma, produz sentimentos, afetividades, emoções, pensamentos diferenciadas, muitas vezes ruins, que nos leva a atitudes igualmente estranhas. Louve-se, aqui, a coragem da professora em denunciar o drama vivido. Vale lembrar, no entanto, uma última consideração: *professores são seres humanos, têm virtudes e defeitos peculiares a todo ser humano*. Esta questão poderia ter outro sentido se a mesma tivesse “o apoio” citado pelo professor anterior (id., ib.). Para finalizar, observemos uma crítica de uma professora ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no local pesquisado, embora, em momento algum, ela manifestasse uma posição contrária ao movimento de inclusão. Ela retratará a ausência da instituição no processo.

Nota nossa¹⁴¹.

¹⁴² Esta nota explicativa é nossa, não faz parte da descrição efetuada pela professora.

Questão n. 1 (“Quando você teve conhecimento que a universidade estaria atendendo a portadores de necessidades especiais?”): “Quando encontrei com os alunos em sala de aula”. Questão n. 2 (“Como foi”): “Nenhum suporte para atendê-lo; falta de informação e apoio da UEMG; grande dificuldade dos mesmos em acompanhar as aulas; falta de sensibilidade de alguns professores”. Questão n. 4: “Como você se sentiu?” “Fiquei bastante preocupada com a situação, solicitei junto à coordenação e ao departamento de cursos (medidas) sobre esta situação”. Este caso não é exemplo isolado, fato muito comum à prática docente dos professores da instituição.

Louve-se, no entanto, também, o esforço da antiga direção por atender, em nível ainda básico, às reivindicações dos alunos especiais e de professores. Conseguiu também levantar verbas junto ao MEC para adquirir aparelhos para o trabalho com deficientes visuais, tais como, lentes graduadas, monitores que aumentam mais do dobro da imagem para a leitura de alunos com baixa visão, etc.

Principalmente do ponto de vista dos professores, mas também da escola, conforme rezam as últimas linhas do texto acima, o ensino inclusivo na FaE/CBH/UEMG vai-se adaptando ao sistema, construindo um novo percurso e evoluindo, mesmo com muitos percalços, problemas e dificuldades (principalmente materiais). A comunidade acadêmica tomou consciência de que “não adiantava chorar”, saiu para a luta, em busca de uma nova *práxis*. Em outras palavras, construiu e reorganizou “sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos” (2007, p. 30) para o trabalho educacional inclusivo com deficientes visuais. Desta forma, os problemas (pelo menos os mais agudos) foram-se atenuando, em um pólo porque o professor aprendia a lidar com a nova realidade, no outro lado porque o aluno deficiente também aprendia com a realidade. Consequentemente, de forma interativa, vão construindo uma nova realidade. O professor, por seu turno, junto com os alunos, especiais e os ditos normais, interagindo, modifica atitudes, altera ideias, derruba mitos, dá novo ritmo e dinamismo a suas práticas. Em outras palavras, transforma os desafios em conquista e os problemas em solução. Na verdade, acaba existindo maior interação e participação na aprendizagem, em que o aluno aprende com o professor e o professor com o aluno. Na verdade, isto é resultado a dialética do processo de ensino-aprendizagem voltado à educação inclusiva, que, neste caso, é muito mais forte e duradouro, embora possa também produzir efeitos excludentes muito mais destruidores que no ensino regular. Isto aconteceu com uma professora que “se ateuve” à realidade, construindo uma nova consciência, transformando e adaptando sua prática pedagógica a este novo alunado. Confirma, assim, o que os especialistas dizem (GLAT, 2007; STAINBACK & STAINBACK, 1990; MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 2005). Segundo eles, colocar o aluno especial junto com o dito normal traz

inúmeros benefícios, não apenas ao deficiente, mas para todos. Para os colegas (socialização, interação, colaboração, afetividade, cooperação, tolerância, dedicação, aceitação das diferenças, etc.), professores, funcionários, comunidade acadêmica, sociedade, etc.

Questão nº 5 (“Como você se sentiu?”): Ao receber tais alunos percebi que seria um desafio atender a um número cada vez mais crescente de alunos com necessidades especiais. Sei que eles são esforçados e quando chegam à universidade já enfrentaram muitos desafios e sabem se adequar ao ritmo proposto, uma vez que dê a eles atenção e se mantenha diálogo, e avaliação constante das dificuldades (INC. CRÍT./PROF., questão nº 5).

Muitos professores desconhecem este acontecimento: “Os deficientes visuais, liderados por Axxx fizeram reivindicações à direção e eu fui designado para *escanear* textos para eles” (palavras do próprio funcionário designado para esta função¹⁴³). Todavia, uma não desprezível parcela de alunos, em sua grande maioria o sabe, o que aumenta a crítica de alguns e a revolta de outros. Estas frustrações aparecem nas falas dos alunos da faculdade. Quando perguntados “se na faculdade está havendo alguma mudança (positiva), iniciativa importante ou mais ousada em relação à inclusão educacional”¹⁴⁴ de deficientes visuais, auditivos ou físicos, mesmo de alunos afro-descendentes, na instituição, em sua grande maioria, falam igual ao primeiro aluno ou ao segundo, quando não “caem inteiramente de pau”. Poucos são os alunos que manifestam positivamente sobre o assunto. Resumindo, as respostas são, em grande parte, negativas, quando não são pessimistas ou muito “críticas”. Curiosamente, se por medo ou indiferença, as críticas mais inflamadas¹⁴⁵: à instituição, aos gestores, aos professores e ao sistema acontecem praticamente nos diálogos espontâneos. Quando se formaliza a questão, na técnica do incidente crítico, por exemplo, elas desaparecem. Surgem no lugar das ardorosas críticas respostas vagas, lacônicas, de pouca importância científica. Ou seja, os alunos *bloquearam ou reprimiram as atitudes negativas*, aparecendo outras no lugar daquelas “quentes” e “apimentadas”. As críticas dos funcionários foram menos intensas em relação a alunos e professores. Mas já foram mais picantes. Hoje elas vêm caindo em intensidade, bem menores, brandas, atenuadas que antes. Esta foi outra razão para o abandono da primeira pesquisa utilizada, a técnica do incidente crítico.

Em 2008, término deste trabalho dissertativo, no entanto, o local pesquisado recebeu alguns maquinários importantíssimos à inclusão educacional dos deficientes visuais: computadores,

¹⁴³ Incidente crítico, questionário de funcionários, questão nº 1, 2007.

¹⁴⁴ Adaptação da questão nº 11 do questionário do incidente crítico de alunos.

¹⁴⁵ As respostas para isto teriam de ser buscadas em outra forma de pesquisa, semiestruturada, por exemplo, através de entrevistas gravadas, anônimas, de preferência, mas que fugiria do objetivo desta pesquisa.

programas, impressora Braille, entre outros. Lamentavelmente, isto em nada mudou, pelo menos no coletivo, as “atitudes”: crenças, sentimentos, pensamentos, emoções, afetos, valores, ideias, ideologias vigentes. Como poderia melhorar o trabalho da biblioteca e sua ligação direta com a produção de conhecimento, via livros e textos, ajudar/melhorar o trabalho de professores? Uma aluna (dita normal) sintetizou uma das soluções, que já vem sendo adotadas, no “consórcio biblioteca/seção de audiovisual” (comentado abaixo), em resposta à questão nº 15¹⁴⁶ do questionário do incidente crítico: “Aumentar as facilidades ao recebimento de textos digitalizados, professores mais conscientes, buscando meios de interagir com os alunos”. Bem colocada, a crítica da aluna não poupou os professores, diga-se de passagem, de modo certo, realista e adequadamente (isto porque, certas atitudes dos professores, denunciadas na pesquisa citada, parecem que “não acordaram” para o problema, ou melhor, não tomaram *consciência* da situação).

Abaixo, encontraremos algumas frases de professores, retiradas da técnica do incidente crítico, questão nº 6: “Quais são as dificuldades específicas que você encontrou para atender esses alunos em sala de e fora de sala de aula?” que sinalizam à falta de sinceridade ou de preparo real para enfrentar o problema.

1ª Resposta: Nenhuma. Quando surge uma “dificuldade”, a mesma se transforma em desafio e meta. (A professora trata a questão de uma forma utópica, como se tratasse de uma coisa mais simples, como chupar um pirulito ou coisa assim.).

2ª Resposta: Não sei especificar. (Esta resposta é o resultado de desinteresse ou de despreparo do professor?)

3ª Resposta: A dificuldade específica está em saber qual didática deverá ser utilizada.

4ª Resposta: Particularmente, nenhuma, já que convivi antes com cegos e outras deficiências físicas. (A professora trata o ser humano como um “padrão”: todos são iguais, logo têm comportamentos iguais, que aprendendo uma técnica se aplica a todos os sujeitos e assim por diante, como se o simples “conviver fosse o bastante para se resolver qualquer problema relativo aos alunos com deficiência visual”.)

5ª Resposta: Não. Depois de outras alunas também ingressaram na FAE, houve a orientação da coordenação da FAE para o envio de material para reprografia, para que os mesmos fossem adequados a essas alunas. [Aqui se simplificam e se resumem todos os problemas da inclusão

¹⁴⁶ “Qual o efeito positivo que você acredita que pode se seguir a eventos desta natureza”.

educacional dos deficientes visuais na faculdade com a produção dos textos de estudo dos professores¹⁴⁷] (INº C./P., 2007, questão nº 6, anexo I).

Mas nem todos os professores foram tão simplistas ou simplórios, ao contrário, detalharam e foram mais fundos na questão. Estes professores são realistas, não superficiais, e enxergam a realidade e os problemas como são, sem construir castelos de areia ou historinhas da Carochinha. Estes mestres citaram, não apenas as dificuldades materiais, mas também as atitudes respectivas:

1ª Resposta: Desconhecimento do braile, linguagem de sinais, forma de abordagem na sala de aula, materiais específicos.

2ª Resposta: Oferecer material didático para eles ou a instituição adequá-lo ao aluno. Substituir parte da pesquisa bibliográfica com que trabalho, por livros que sugiro e por pesquisar na internet.

3ª Resposta: Penso que o desafio é grande, mas que não posso ser responsabilizado pela falta de preparo para lidar com essa situação, pois também tenho limitações, muitas limitações.

4ª Resposta: Uso de imagens e interpretação dessas para portadores de necessidades educacionais especiais visuais (cego). Uso do "termo" adequado: Portadores: Cegos? Ou deficientes? É recomendável que sempre pergunte a eles[as] (INC. CRÍT./PROF., 2007¹⁴⁸, anexo I).

Outra coisa fundamental, melhor, essencial, que é preciso alterar, melhorar, "transformar a realidade", que resume todas as demais questões citadas ou ainda a serem citadas, é a "mudança de filosofia". Ou seja, dos pensamentos retrógrados, resistentes, esclerosados, antiquados... (não *sociais*, isto é, não voltados à coletividade) em relação à educação inclusiva e regular. Disse regular porque o problema, no local pesquisado, não está restrito apenas à educação inclusiva, que "não é nenhuma Brastemp", como diz a famosa e genial peça publicitária.

Para ilustrar ou para apimentar mais a questão, vejamos o que disse um aluno entrevistado no questionário do incidente crítico sobre o assunto. Quando instado a "lembrar e descrever um acontecimento recente que o levasse a sentir que a faculdade estava, de certa forma, indo bem em relação à inclusão de alunos portadores de necessidades", disse "curto e grosso": "Não vi nada de concreto. Todos os portadores de necessidades especiais têm que implorar para algo acontecer". Respostas negativas, irônicas ou em tom de indignação aconteceram

¹⁴⁷ Nota nossa.

¹⁴⁸ A data colocada após a identificação do incidente crítico (professores/funcionários/alunos), "2007", por exemplo, é indicativo do ano de aplicação do respectivo questionário.

particularmente, paradoxalmente, naqueles sem deficiência, ditos normais, que responderam o citado questionário.

Façamos uma comparação ou um paralelo entre uma resposta positiva e negativa. Um aluno destacado da faculdade, deficiente visual total (embora “perceba alguns vultos e luz”, mas incapaz de um ler texto ou distinguir formas, incapaz de andar sozinho sem o uso de bengala ou outro instrumento de auxílio à deficiência visual severa), tampouco respondeu *positivamente* à mesma questão. Porém foi breve e curto, quase lacônico, abrindo a possibilidade de pensá-lo como alienado, acomodado ou coisa parecida, o que seria um equívoco lastimável. Na verdade, ele nada tem disto. Ao contrário, não é conformado, muito menos alienado, embora mal informado: “a contratação de uma funcionária para *escanear* os textos”. Na verdade, esta “funcionária” era uma “estagiária”, aluna do curso de Pedagogia, com respeitável competência, que tinha arte e jeito para este tipo de função. Contratada por um tempo determinado, terminado o contrato de trabalho (menos de dois anos), a mesma se retirou da seção de audiovisual deixando saudade em todos nós, professores e alunos, principalmente os deficientes que dependem desse tipo de serviço. Falaremos mais sobre isto quando da abordagem da seção de audiovisual.

Vejamos, para finalizar, o relato e análise do pessoal da biblioteca, que acabou se estendendo, mas sem desviar do assunto, um “meio termo”. Ou seja, o que respondeu um aluno que adentrou a Faculdade de Pedagogia por intermédio do sistema de cotas para deficientes, no começo do ano de 2008 (vale lembrar que ele respondeu ao questionário ainda “muito verde”, por volta do mês de maio deste ano): “Ainda estou em lua-de-mel; embora receoso com o que há de vir; feliz com a oportunidade tão sonhada”. Este aluno é uma pessoa admirável. “Um tenaz lutador da vida”, daqueles que tropeçam e caem muitas vezes, mas que levantam sempre. Funcionário do Estado é um incansável trabalhador pela causa de todos os deficientes, incentiva modalidades esportivas para os mesmos, etc. Pretende trabalhar em programas de educação para os deficientes visuais. Mas não é um deficiente total. Tem baixa visão (cerca de uns trinta por cento de visão, ao que parece). Sua doença, infelizmente, está progredindo sem que os médicos a impeçam ou saibam dizer por que isto acontece.

Vale apenas ressaltar que a sua “felicidade pela oportunidade” de cursar a universidade, “não caiu do céu”, tampouco o Estado, eu e ninguém o premiou com uma vaga gratuita. Ele mesmo, por seus próprios esforços e talentos, a conquistou. Mesmo porque foi ele quem “passou no vestibular”. Não lhe fizemos nenhum “favor”. O mérito lhe pertence tão somente

Em síntese: Todos os professores mostraram-se favoráveis à inclusão de alunos deficientes visuais no local pesquisado¹⁴⁹, embora isto não reflita a crítica geral ao processo como a inclusão educacional estava acontecendo na instituição pesquisada.

4. 2. RESULTADO DE FUNCIONÁRIOS: TÉCNICA DO INCIDENTE CRÍTICO

Foram aplicados 18 (dezoito) questionários aos funcionários, sem a preocupação em escolher um determinado número para se trabalhar ou descartar, como nos professores. Esta ação foi decorrente da inconsistência das respostas, inconsistente em grande parte. Portanto, não deu nem para quantificá-los, apenas usar alguns depoimentos, que são significativos para se compreender como os funcionários veem a questão. A maioria dos questionados é do sexo feminino (14 femininos e 4 masculinos). O restante dos questionários foi descartado. Alguns fatos e atitudes relatados foram aproveitados em citações no corpo da dissertação. As respostas trouxeram pouco material à pesquisa. Crítica à instituição e à direção, como ocorreu com alguns professores e alunos, praticamente inexistiu, salvo veladamente, de forma sutil, senão “cuidadosa”. Esta categoria revelou-se bem favorável ao processo inclusivo (comprovado pela escala de atitudes). Também com os funcionários, as análises e críticas de questões do teste do incidente crítico confirmam, ratificam, por analogia, o que o da escala de atitude também concluiu.

Exemplifiquemos. Um funcionário denuncia um fato dramático, tenso e problemático, ocorrido no ano de 2006, quando havia seis alunos deficientes visuais. O líder dos deficientes visuais exigiu veementemente da direção providências imediatas à produção de textos informatizados. O funcionário descreve muito bem os fatos. Acaba, no entanto, de certa forma, restringindo toda a problemática (questões 7 e 8) à solução encontrada para a produção de testes informatizados, que ainda trabalha com muitas dificuldades, como se este fosse a *essentia* de todos os problemas dos alunos com deficiência visual. Em síntese, o funcionário demonstra atitudes bastante favoráveis à inclusão de alunos com deficiência visual no local pesquisado.

(...) O ambiente ficou um tanto tenso, mas no final foram tomadas providências para tentar resolver esta situação, e é isto que é o mais importante (questão 7). (...) Eu acho que o acontecimento foi provocado pela precariedade do tratamento até então era dado aos deficientes. Mas considerado este

¹⁴⁹ Esta constatação foi confirmada pelo teste das escalas de atitudes.

acontecimento muito positivo, pois foi daí que direção da escola passou a tomar medidas mais concretas para tentar atender aos deficientes. Considerar muito positiva a atitude dos deficientes, que tentaram se organizar e reivindicaram melhorias em sua situação. Não sei sinceramente se o acontecimento poderia ser evitado, talvez pudesse ser formada uma comissão junto à direção para tratar dos problemas desses alunos, mas de que qualquer forma o encaminhamento foi positivo. Considero que as pessoas devem sempre se organizar para tentar resolver suas demandas, por isso elogio os deficientes. A direção, por sua vez, fez aquilo que era possível no momento, negociando com eles e utilizando os poucos recursos de que dispunha a FAE para encaminhar a tentativa de solução do seu problema (INC. CRÍTICO./FUNC., 2008, 7-8 questões, anexo II).

Em síntese: Os funcionários são favoráveis à inclusão.

A pesquisa concluiu, também, que *professores, funcionários e alunos são favoráveis à inclusão educacional de deficientes visuais no local pesquisado*. Os funcionários são bem favoráveis, fato também apontado pelo teste do incidente crítico. As atitudes dos funcionários apresentaram-se mais favoráveis do que as dos professores.

4. 3. RESULTADOS REFERENTES ÀS ESCALAS DE ATITUDES

As tabelas contendo os escores dos participantes na escala de atitudes encontram-se nos anexos e XIV e XV.

O resultado final da pesquisa a cerca do teste da escala de atitudes demonstrou uma tendência favorável, porque dos 47 (quarenta e sete) professores e 37 (trinta e sete) funcionários da FaE/CBH/UEMG, a maioria mostrou ter uma atitude *positiva* em relação à inclusão educacional de alunos com deficiência visual. A opinião do público pesquisado e apurado também nos questionados/selecionados e aproveitados nas respostas às questões do teste final das escalas de atitudes confirma o que se observou também nos questionários selecionados e aproveitados do teste do incidente crítico, entre 47 professores e 37 funcionários pesquisados (total de 84 pessoas).

Após analisados e expostos os dados da pesquisa, análise e confronto de dados, não há qualquer dúvida em concluir a pesquisa afirmando, categoricamente, que, do ponto de vista do teste da escala de atitudes e de outros instrumentos, observações, análises, críticas, posições, etc., que:

O processo de inclusão de alunos com deficiência visual na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG, foi aprovado.

Por extensão, foi também considerado “positivo e favorável” tanto pelos professores como pelos funcionários. As atitudes medidas pela escala de atitudes de professores e funcionários demonstraram a *favorabilidade* à inclusão de alunos com deficiência visual no local pesquisado.

Confirmam isto a conclusão da *média individual* (53, 59) e o *desvio padrão* (5,15) de professores e de funcionários (*média individual*: 59,38%, desvio padrão: 6,25) que é muito expressivo, mais que suficiente para se chegar a esta conclusão. Em outros termos:

Do ponto de vista das *escalas de atitudes*, a pesquisa mostrou que a inclusão apresentou um parecer “bem favorável” do público alvo pesquisado. As atitudes favoráveis e positivas superaram em quase sessenta por cento do total de pontos distribuídos pelo teste.

Instados sobre os problemas vividos pelos deficientes, os gestores locais se defendem atribuindo à falta de maiores condições de trabalho, recursos financeiros, técnicos, “apoio logístico”, o que, em parte, é verdade. Mas não é somente isto. Os alunos nem sempre têm a mesma opinião da gestão, tampouco alguns professores ou funcionários. Muitas alunas ou alunos demonstram pouca tolerância e compreensão com os gestores locais no que diz respeito à não solução dos problemas. E a crítica nem sempre é amigável com a “direção local” ou com o poder máximo, a reitoria. Na opinião de alguns alunos pesquisados (incidente crítico), falta mais empenho e profissionalismo dos gestores da faculdade no que tange à inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG (vide entrevistas colhidas no teste do incidente crítico de alunos). Não se observam mais os problemas ocorridos nos primeiros momentos do cumprimento da lei, quando adentraram, de uma só vez, quatro (4) alunos deficientes na instituição (2006). Não há uma integração colegiada na faculdade no que diz respeito a resolver os coletivamente os problemas. Eles “são resolvidos quando aparecem ou se agravam”, sentenciaram alunos durante uma aula, 2007, quando a questão foi levantada junto com uma aluna cega. Mas também não existe uma dicotomia ou aberração, fato muito comum em outros lugares, a “separação entre alunos *normais* e *especiais*”, por exemplo. Todos se encontram bem incluídos, “integrados” (embora esta não seja uma palavra muito adequada). Esta tendência foi ratificada também pelo instrumento de pesquisa das escalas de atitudes, fase experimental, aplicada a alunas e alunos da faculdade, que *aprovaram* a inclusão de alunos com deficiência visual na faculdade e com *atitudes positivas, favoráveis* (vide anexos VIII e IX). Sobre esta questão, observou-se, nos exemplos abaixo, a

resposta de alguns alunos à pergunta nº 3 (três), p. 2, do teste do incidente crítico de alunos (anexo III): “Como você se sente na universidade”?

1ª Resposta: “Me sinto bem incluída”. (deficiente visual).

2ª Resposta “Em momentos bem e em outros não” (deficiente visual).

3ª Resposta: “Ainda em lua-de-mel; embora receoso com o que há de vir; feliz com a oportunidade tão sonhada” (aluno em começo de curso, deficiente visual, mas com baixa visão).

4ª Resposta: “Muito feliz! Importante e responsável pela minha graduação” (aluno não deficiente, importante líder político da escola).

5ª Resposta: “Bem, dentro do possível” (aluno no final de curso, deficiente visual – baixa visão e com graves problemas auditivos).

6ª Resposta: “Me sinto bem, mas muitas vezes me sinto indignada com as dificuldades que meus colegas, portadores de necessidades especiais enfrentam” (aluna não deficiente visual).

Em síntese, *os alunos também foram favoráveis ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG, julgando o processo muito importante, pessoal, social e politicamente.*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas em educação inclusiva demonstram sua importância pedagógica, e de eficiente agente de transformação educacional, de mobilização social e política em favor dos deficientes, da escola, da sociedade. Incluir escolarmente é mais que criar vagas ou garantir direitos e condições de estudo e trabalho aos deficientes. Tem de ser um também um processo de libertação, de promoção de cidadania (ARROYO, 2007; FREIRE, 2000; GLAT, 2007; NOGUEIRA, 2005; STAINBACK & STAINBACK, 1999; e outros) . Ou seja, voltando ao nosso eterno mestre, o Prof. Paulo Freire, a Educação, regular e inclusiva, tem de ser um “movimento político”, engajado ao conhecimento (ciência) e à prática. Somente assim será capaz de superar, entre outros problemas, a *consciência ingênua* pela *críticidade*, processo inseparável da ética, mas também da estética, beleza. Educar é estabelecer uma contínua e envolvente rede de superação que começa na escola e retorna, dialeticamente, à sociedade. Não há sentido, portanto, pensá-la sem envolver professores, alunos, funcionários, pais,

gestores escolares e públicos; sociedade e comunidade. Neste particular, a inclusão educacional foi positiva. Alunos com deficiência visual consultados disseram sentirem-se mais integrados, estimulados, seguros e mais próximos de suas famílias e comunidade. Daí a importância do ensino inclusivo, onde o deficiente é chamado a dar, também, sua parcela de contribuição à formação de um novo pacto não apenas pedagógico, mas também social, de aprender com as diferenças. Isto não é somente humano, humanitário, mas profunda e verdadeiramente democrático.

Os alunos com deficiências importantes podem dar uma contribuição peculiar para a construção da comunidade na escola [e se isto não tem acontecido deve-se¹⁵⁰] principalmente porque sua presença nas salas de aula de ensino regular, nos programas de educação profissional e nas atividades em geral tem sido, para a maioria das pessoas impensável (O'BRIEN e O'BRIEN in STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 53).

A efetividade da prática inclusiva educacional passa pela “mudança de *atitude* dos professores”, ou de *trans-substancialização* de valores (quebrar *ídolos suntuosos, mas de pés de barro*, como falou Nietzsche), costumes, credos, crenças, etc. Em outras palavras, a principal mudança a se obter a partir da inclusão em geral e educacional em particular é a “mudança de atitudes”. Na faculdade pesquisada, inicialmente, alguns professores apresentavam atitudes negativas, tais como, medo, angústia, distanciamento, insegurança ou ansiedade, em relação aos deficientes visuais, período que se pode chamar do “estranhamento”, entre 2005 e 2006 precisamente. Outros se sentiram “incomodados” com a presença dos deficientes visuais. Lembremos da revolta da professora quando um deficiente visual lhe colocou um aparelho de MP3 na lapela de sua blusa para gravar a aula e a professora que não conseguiu dar aula com o barulho da punção do reglete, que a deficiente visual utilizava para anotar as falas da aula. Estes problemas desapareceram quando da convivência dos professores com estes alunos. Ou seja, os “professores aprenderam também com os alunos”.

Consequentemente, última pesquisa, ficou imediata e automaticamente descartada, posto que “errada”, embora não necessariamente falsa, pois a média aritmética do resultado final da escalas de atitudes de professores e funcionários mostrou um valor favorável, positivo, porque, os dois sujeitos da pesquisa não são contra a inclusão. Esta hipótese, portanto, não foi confirmada pelos fatos deduzidos pela pesquisa, análise, reflexão e crítica.

¹⁵⁰ Nota nossa e não dos autores, nem dos organizadores da obra.

Os fatores *objetivos* provaram-se secundários, de pouca representatividade, ou de nenhuma importância, no que tange à posição favorável de professores e de funcionários. Nos dois anos de pesquisa, o processo de inclusão de alunos deficientes na FaE/CBH/UEMG evoluiu em termos de atitudes. Materialmente, teve altos e baixos, “mais baixos” que “altos”, tanto na questão salarial, laboral, funcional, as condições de trabalho, didático-pedagógicas, etc. Mas nem por isto os professores e os funcionários desistiram ou pioraram o trabalho com estes alunos. Apesar das condições adversas, aquém do esperado e das necessidades, salvo as melhorias da informática, pouca alteração houve, de fato e de direito, no quadro – principalmente nas condições materiais –, para concluir que a aceitação do processo inclusivo tenha ocorrido por conta delas. Muito pelo contrário. O que realmente se alteou, como será demonstrado na conclusão das pesquisas, foram as *atitudes* de professores e de alunos sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na FaE/CBH/UEMG.

É indispensável fazer uma análise crítica, em forma de uma “primeira conclusão”: Como sói acontecer em toda a faculdade, particularmente na pesquisada, não por ser melhor ou mais “sofredora” que as outras, mas por conhecê-la bem: virtudes, falhas, dificuldades, necessidades, etc. A sociedade brasileira merece mais respeito por parte de nossas autoridades ou gestores públicos. Há muito clamamos por melhorias na política educacional no Brasil. Em outras palavras, uma política interessada, menos corrompida, competente, dinâmica, democrática, atuante, corajosa, voltada às coisas públicas, criando, assim, uma autêntica *república*¹⁵¹.

A escola pública, no básico, ensino fundamental e médio, está sucateada, dilapidada, perdendo, dia após dia, a antiga qualidade¹⁵², embora alimentada de pomposos discursos e sofismas de políticos canastrões. É preciso que as forças políticas voltem as políticas públicas à educação, entre outras prioridades sociais. É preciso tratar a sociedade e as pessoas (maior riqueza da nação), não em separado, segundo grupos de interesses, sectária ou pessoal, como um todo. Mas, a escola e a sociedade ainda não pensam assim. Cabe, pois, ao verdadeiro educador a difícil, porém nobre tarefa, de alterar as atitudes e renovando as práticas indesejáveis.

¹⁵¹ Pelo latim *respublica*: *res*, coisa, mais *publica* (*público*), população, público, povo. *Ipisis litteris*: “coisa pública”.

¹⁵² Felizmente isto não se verifica no ensino público superior, ainda com ótima qualidade, ao contrário do ensino básico, fundamental e médio, que ano pós ano vem decaindo.

Infelizmente, falta-nos muito uma consciência crítica e a capacidade de “sonhar”, que existia no passado, quando lutávamos contra a ditadura e acreditávamos poder mudar o sistema. Subiram ao poder muitos ex-companheiros de luta político-social, ética, moral, cultural, educacional, filosófica, econômica, sociológica, jurídica e mataram nossos sonhos, fazendo exatamente o que os outros fizeram. É necessário buscar forças na fênix, que renasce das próprias cinzas: queima, morre, renova, ressuscita renovado, sempre. Assim é o ser renovado e renovador (que nunca perde a consciência crítica). Mas é preciso, ao se criar ou despertar a capacidade crítica em nossos educandos, que aprendamos, também, o mais rápido que pudermos, a valorizar o outro, dando voz ativa ao *sujeito da educação*: cidadão consciente, responsável, companheiro e esperançoso (Paulo Freire).

A capacidade crítica constitui uma verdadeira tarefa educativa, que consiste em denunciar os elementos sociais que, em vez de contribuir para a construção de uma sociedade fundamentada nos valores personalizantes, tendem a estabelecer os entraves da lei da selva, onde o mais forte se impõe sobre o mais fraco. [...] O sujeito da educação é o próprio educando. Nas ações que realiza, vai desenvolvendo sua inteligência, sua liberdade e seu amor, como fatores fundamentais e específicos de sua própria dignidade. Portanto, a educação é também um fator de responsabilidade social (NETO, s.d., p. 95).

Esta foi a mais importante conclusão desta pesquisa dissertativa. Particularmente, trabalhar com alunos deficientes visuais ajudou a rever valores, mudar posturas e comportamentos e a prática pedagógica, criar novos sentimentos, refazer forças e posturas, renovar esperanças. Logo, houve mudanças de atitudes. Mudando as atitudes, mudam-se não somente a postura e a prática pedagógica dos professores, mas também a própria escola. A escola, por seu turno, ajudando este alunado, devolve-o integrado à sociedade, como um cidadão consciente, sujeito crítico e produtivo, renovado e refeito. Esta é a vantagem da socialização e conscientização que a educação inclusiva proporciona. Aprender com as diferenças para aceitar todas as pessoas (diferentes ou não) como iguais é a maior lição da inclusão (GLAT, 2007; MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 2006; STAINBACK & STAINBACK, 1999).

INCLUIR ALUNOS com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o meio externo e sua história (Taylor, 1992). Como bem sabe a maioria das pessoas que enfrenta a luta pela inclusão, essa consciência elevada em geral surge na forma de medo e defesa, demonstrados em termos que soam semelhantes em ambos os lados das fronteiras que separam os alunos tendo como critério a deficiência. (???, 1999, p. 48).

Esta pesquisa provou que “professores e funcionários são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência visual”. Por outro lado, demonstrou a insatisfação dos docentes, oposto dos funcionários, cujas críticas, quantitativa e qualitativamente, não tiveram a contundência dos professores, razão do pouco aproveitamento que os seus relatos propiciaram, principalmente na pesquisa da escala de atitudes. Desta crítica docente, podemos concluir que a inclusão de alunos com deficiência visual incontestavelmente efetivou-se (incidente crítico) somente no que tange ao cumprimento dos dispositivos legais. Institucionalmente, muito pouco se fez e há muito ainda a fazer. Verifica-se isto: (1) nas atitudes de insegurança que, em alguns professores, ainda acontece, por não dominarem, por exemplo, técnicas, conhecimentos e demais formas de trabalho, manejo, entendimento inclusivo. (2) Ausência de apoio: estrutural, física e psicológica. (3) Ausência de preparo acadêmico, teórico e prático, que auxilia a ação neste tipo específico de alunos, na figura de cursos, projetos de pesquisa, extensão, treinamento, etc. (4) Resistência à implementação de mudanças reais, profundas e significativas, e não apenas aquelas de natureza conjectural, superficial. Há professores que não sentiram nenhuma mudança realmente importante. (5) Vários professores, alguns alunos e raros funcionários criticaram as condições trabalho. (6) A coordenação foi lembrada criticamente em alguns questionários, ou em críticas abertas na sala de professores e outros locais. Um professor, por exemplo, cita textualmente a coordenação em sua Crítica: “Tenho a impressão que os fatos poderiam ter sido evitados a partir do momento que a coordenação do curso de pedagogia enfatizasse as necessidades e que também pudesse viabilizar melhores condições de trabalho, além de estabelecer um franco diálogo com a comunidade acadêmica” (INC. CRÍT. PROF., 2007). (7) A principal reclamação, no entanto, é a ausência de medidas efetivas a favor desses alunos. Finalizando, as dificuldades ainda são comuns, sem falar no (8) senso comum, como já foi bastante repetido, agindo no lugar da ciência. Por exemplo:

Questão nº 5 (“Como você se sentiu?”): Em relação ao trabalho de inclusão eu me sinto perdido diante de uma situação inusitada, por exemplo, me sinto desafiado em determinados momentos e feliz (quase sempre) com o resultado [*problemas desta natureza deveriam ser tratados com a ajuda de palestras, acompanhamento psicológico, pedagógico, etc. dos professores, promovidos pelo poder público, que apenas fez “política” com a inclusão, nada mais*¹⁵³]. [...] espelhei minha prática em outro contexto, no nível do senso comum sem preparo teórico-metodológico (INC. CRÍTICO/PROF., 2007, questão nº 50).

Antes de finalizar o trabalho, como filósofo e educador, não há como fugir a uma última e inquietante crítica político-ideológica que não se pode deixar de fazer, sem a qual podemos cair, “sem querer”, na tentação utópica ou na ingenuidade da consciência pouco reflexiva, à

¹⁵³ Nota nossa e não do professor.

advertência sistemática. Falo do perigo de “achar” que, mesmo que consiga materializar, na teoria e, principalmente, na prática, o trabalho inclusivo educacional no Brasil, em todos os níveis, modos e lugares, da escolarização básica à superior, com sucesso absoluto, não há como se esquecer das enormes desigualdades existentes em nosso país. Dificuldade estas particularmente voltadas às classes trabalhadoras e às pessoas simples. Pessoas estas que, se não à margem do Estado, do sistema ou do direito (falo dos cidadãos/trabalhadores explorados, como os professores), vivem excluídas de direitos mais elementares, como moradia, saúde, lazer, trabalho digno e remuneração justa. Resolver o problema da educação dos deficientes visuais e de outros, principalmente no curso superior¹⁵⁴, é indispensável. Estes problemas além de impedirem a inclusão geram a exclusão. Todavia, os deficientes, sejam os com deficiência física, visual, auditiva e mental, não são os únicos excluídos

do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sociofamiliar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola [e na vida¹⁵⁵] (GLAT & NOGUEIRA, 2002, p. 2).

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982, 729-730 pp.
- ALVES, Rubem. *Concerto para o corpo e a alma*. Campinas: Editora Papirus, 2002, p. 56.
- ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANDRADE, Antonio dos Santos. *O cotidiano de uma escola de 1º grau: estudo etnográfico*. São Paulo: Caderno de Pesquisa, n° 73: 26-37, maio de 1990.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando*. Introdução à Filosofia. São Paulo: Editora Moderna, 2000, p. 154.
- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Ediouro, s.d.

¹⁵⁴ Alunos esses que, se não demandantes de camadas sociais superiores, são aqueles que, de alguma forma ou sorte, já são, *per si*, vitoriosos, diferenciados, por mérito próprio, da família, do sistema ou de outra forma, ao contrário de outros que ficaram no caminho.

¹⁵⁵ *Idem nota acima*.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 31- 80.

ASSIS, Machado de. *O alienista*. São Paulo: Brasilform, s. d, p. 5.

BARBOSA, Cláudia; GOMES, José Gonçalves Altemir. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira Ed. Especial*. Janeiro/abril 2006, 85-100.

BARDIN, Laurence. *Análises de conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. IN: GLAT, Rosana: *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

BORNHEIM, Gerd. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1972, 11-12 pp.

BOTURA, Catarina; BRESSIANIN, I. Geralda; MANZOLI, Luci Partor. *Historia da educação inclusiva na cidade de Ribeirão Preto*. Disponível. IN: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/213GeraldaBresianiniBotura_e_LuciManzoli.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BRASIL. *Constituição federal*. 8. Ed. Brasília: Senado Federal (atualizada até a Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006), 2007.

BRASIL. *Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1997.

CARDOSO, Ana Paula de Oliveira. *As atitudes dos professores e a sua relação com a inovação pedagógica*. Portugal: Edições Asa, Perspectivas Actuais/Educação, s.d.

CHAUI, Marilene. *Convite à Filosofia*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CHAUI, Marilene. *Primeira Filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 62.

COBRA, Rubem Queiroz. *Philippe Pinel: pioneiro da psiquiatria*. www.cobra.pages.nom.br/ecp-pinel.html

COLETA, José Augusto Dela. *A técnica dos incidentes críticos – critérios – aplicações e resultados*. Rio de Janeiro: *Arq. Brasileiro de Psicologia Aplicada*: 26 (2): 35-58, abril/junho 1974.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Necessidades educativas especiais. E aprendizagem escolar. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

DAVIS, Bernard (org.) e outros. *Microbiologia*. Infecções bacterianas e micóticas. São Paulo: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1973, 3º volume.

DEMO, Pedro. *Pesquisa*. Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

DURANT, Will. *Os grandes pensadores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

EZEPELETTA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez Editora, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1960, p. 1275.

FLANAGAN, John C. *A técnica do incidente crítico*. Rio de Janeiro: *ABPA*, v. 25 n° 2, p. 99-114, abr/jun° 1973.

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1983, p. 31.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. E outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- FOMM, Erich. *A arte de amar*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1986.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.
- GARCIA, J. Alves. *Princípios de psicologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, s.d.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GERK, Eliane. *O que é o incidente crítico*. Rio de Janeiro. Texto de curso, s.d., 5 páginas.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 1997.
- GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Agir, 2004.
- GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rui de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Lúcio de Lima. Políticas públicas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva e no Brasil. *Integração*, Brasília: v. 14, p. 22-27, 2002.
- GOUVÊA, Maria Cristina de; JINZEJII, Mônica. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). *Revista Brasileira de Educação* – ANPEd – nº 31, página 07 / Rio de Janeiro / Janº / Abril 2006.
- HERRERO, M. Jesús Presentación. *Educação de alunos com necessidades especiais*. Bauru: EDUSC, 2000.

HUSMAN, Denis e Vergez. A ação. In: CORDE, Cassiano (org.). *Para filosofar*. São Paulo: Editora Scipione, 1995, p. 21.

HUSSERL, Edmund. *Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução à epistemologia da Psicologia*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1982, p. 29.

LAMPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 39.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil*. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: E. P. U, 1993.

MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais*. 13. ed. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2009.

MINAS GERAIS. PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS¹⁵⁶.

NEMMEN, Lis Pavin, 2004, in www.sepex.ufsc.br/anais_4/trabalhos/643.html, acessado em 04/02/2009, 22h14min min.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiadamente humano*. São Paulo: Escala, 2007.

NETO, Augusto Ferreira. *Proposta pedagógica da escola comunitária*. Belo Horizonte: Edições CNC, s.d., p. 95.

¹⁵⁶ Ana Maria, diretora.

NOQUEIRA, Mário Lúcio de. *Educação inclusiva*. Uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais. (Dissertação de mestrado.) Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Bunitis, 1996, 59-60 pp.

NUNES, Leila, R. P.; GLAT, Rosana; FERREIRA, Julia R.; EMENDES, Enicéia G. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PALLA, Ana Claudia. Título. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá: Motriz. Jan-Jun 2001, Vol. 7, nº1, pp. 57-58.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *A pesquisa em educação: retrospectiva, práticas atuais e perspectivas*. São Paulo: UNSP, Programa de Mestrado em educação, s.d.

SÁ, Elizabet Dias de. *Abrindo os olhos dos educadores, para inclusão escolar dos alunos com deficiência visual*. www. lerparaver.com., 2003. Acessado em 2009.

SASSAKI, Romeo Kazumi. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

SKLIAR, C. et alii. A invenção e a exclusão da cultura “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e realidade*. Porto Alegre: UFRES, V. 24, nº2, 15-32 pp., julho/dezembro de 1999.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: NOGUEIRA, M., L. *Educação inclusiva. Uma reflexão a partir da fala da de universitários portadores de necessidades especiais*. (dissertação de mestrado) Rio de Janeiro: UERJ, 2002, p. 10.

SIEGEL, Sidney. *Estatística não-paramétrica*. (para as ciências do comportamento). São Paulo/Rio de Janeiro-Porto Alegre: Editora McGraw Hill do Brasil Lada, 1975.

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes; NAUJORKS, Maria Inês (org.). *Pesquisa em educação especial*. O desafio da qualificação. Bauru: EDUSP, 20001.

SOUZA, Saulo Sebastião de. *Sementes da inclusão escolar*. Na Grécia e Antiguidade, na Grécia, Antiguidade, Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade. Belo Horizonte: Cadernos de Educação. FaE/CBH/UEMGE, 2009 (escrito ainda em forma de texto).

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William (org.). *Inclusão*. Um guia para educadores. Porto alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*. Nações Unidas, 1994.

VIEIRA, Priscila Piazzentini. Reflexões sobre a história da loucura de Michel Foucault. Campinas: IFCH/UNICAMP, ISSN 1981-1225. *Dossiê Foucault n° 3* – dezembro 2006/março 2007. Organização: Margareth Rago & Adilton Luís Martins.

VOLTAIRE. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2002, 422-423 pp.

WAINERMAN, Catalina H. (org.). *Escalas de medición en ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.

WERNECK, C. *Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WA Ed., 1997.

ANEXOS

ANEXO I

**LEVANTAMENTO DE DADOS A RESPEITO DA INCLUSÃO DE ALUNOS
PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS (...) DEFICIENTES
VISUAIS FaE/CBH/UEMG / 2006/2007
(ENTREVISTA DE PROFESSORES)**

**Mestrado em Educação FaE-CBH-UEMG /
FAE-UERJ – “MINTER”
Aluno: Saulo Sebastião de Souza
Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Gerke
Disciplina: Seminário de Pesquisa I
Local: Rio de Janeiro – RJ
Local da Pesquisa / Coleta de Dados: FaE/CBH/UEMG
Cidade: Belo Horizonte – MG
Data: 18-12-2007¹⁵⁷**

Instrumento:

Trata-se de uma entrevista para levantamento de incidentes críticos positivos e negativos, a fim de levantar as necessidades de adaptação da universidade para promover a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, especificamente deficientes visuais. São três (3) roteiros: um (1) para os **alunos**, um (1) para os **professores** e um (1) para funcionários.

ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

I. Identificação:

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ (opcional)

Cargo _____

Estado Civil: _____

Dependentes: _____

Ano de ingresso na universidade: ____/____/____

Formação: _____

Quando você teve conhecimento que a universidade estaria atendendo a portadores de necessidades educacionais especiais?

¹⁵⁷ Data em que foi digitado este questionário de dados, após as devidas correções acima e não a que será aplicado.

Como foi?

Você foi preparado(a) para receber e trabalhar com esses alunos?¹⁵⁸

Você possui conhecimento? (Sim/Não – Qual [is])

Como você se sentiu?

Quais as dificuldades específicas que você encontra para atender esses alunos em sala de aula e fora da sala de aula?

II. Entrevista:

Agora eu gostaria que você tentasse se lembrar de um fato específico acontecido recentemente que fez você sentir que alguma coisa nesta faculdade precisaria melhorar no que se refere à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Por favor, lembre-se de apenas **um** (01) fato ou de **uma** (1) observação.

Quando isto aconteceu?

Onde ou sob que condições isso aconteceu?

Exatamente o que foi que aconteceu?

O que você acha que motivou este fato?

Na sua opinião o que poderia ter sido feito para evitar ou prevenir este acontecimento?

¹⁵⁸ Item acrescentado pelo orientando, para melhor se adequar às realidades da pesquisa local.

Agora por favor, procure se lembrar e tente descrever um acontecimento recente que levou você a sentir que esta faculdade estava de certa forma indo bem em relação à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Quando isto aconteceu?

Onde isso aconteceu?

Exatamente o que foi que aconteceu?

O que permitiu que este fato acontecesse?

Qual o principal efeito positivo que você acredita que pode se seguir a eventos desta natureza?

ANEXO II

LEVANTAMENTO DE DADOS A RESPEITO DA INCLUSÃO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS (...) DEFICIENTES VISUAIS FaE/CBH/UEMG / 2006/2007 (II)¹⁵⁹ (ENTREVISTA DE FUNCIONÁRIOS)

**Mestrado em Educação FaE-CBH-UEMG /
FAE-UERJ – “MINTER”**

Aluno: Saulo Sebastião de Souza

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Gerk

Disciplina: Seminário de Pesquisa I

Local: Rio de Janeiro – RJ

Local da Pesquisa / Coleta de Dados: FaE/CBH/UEMG

Cidade: Belo Horizonte – MG

Data: 21-12-2007,

Instrumento:

¹⁵⁹ Modelo elaborado após a correção da Prof.^a Eliane Gerk – 12/12/06, na UERJ.

Trata-se de uma entrevista para levantamento de incidentes críticos positivos e negativos, a fim de levantar as necessidades de adaptação da universidade para promover a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, especificamente deficientes visuais. São três (3) roteiros: um (1) para os **alunos**, um (1) para os **professores** e um (1) para funcionários.

ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS

I. Identificação:

Nome: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____

Estado Civil: _____

Dependentes:

Ano de ingresso na universidade: _____/_____/_____ Função

Quando você teve conhecimento que a universidade estaria atendendo a portadores de necessidades educacionais especiais

Como foi?

Você foi preparado para receber esses alunos?

Como você se sentiu ao receber esses alunos?

II. Entrevista:

Eu gostaria que você tentasse se lembrar de um fato específico acontecido recentemente que fez você sentir que alguma coisa nesta faculdade precisaria melhorar no que se refere à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Por favor, lembre-se de apenas **um** (01) fato ou de **uma** (1) observação.

Quando isto aconteceu?

Onde ou sob que condições isso aconteceu?

Exatamente o que foi que aconteceu?

O que você acha que provocou este acontecimento? Na sua opinião o que poderia ter sido feito para evitar ou prevenir este acontecimento?

Agora por favor, procure se lembrar e tente descrever um acontecimento recente que levou você a sentir que esta faculdade estava de certa forma indo bem em relação à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Quando isto aconteceu?

Exatamente o que foi que aconteceu?

O que permitiu que este fato acontecesse?

Qual o principal efeito positivo que você acredita que pode se seguir a eventos desta natureza?

E a política de inclusão, pelo “sistema de cotas”, para afro-descendentes, indígenas, deficientes físicos, auditivos e visuais, implantada pelo governo mineiro e reitora da FaE/CBH/UEMG, você tem algo que julgue importante declarar? (**Pergunta opcional.**)¹⁶⁰

ANEXO III

LEVANTAMENTO DE DADOS A RESPEITO DA INCLUSÃO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS (...) DEFICIENTES VISUAIS FaE/CBH/UEMG / 2006/2007 (I)¹⁶¹

(ENTREVISTA DE ALUNOS)

Instrumento:

¹⁶⁰ Item acrescentado pelo orientando, para melhor se adequar às realidades da pesquisa local.

¹⁶¹ Modelo corrigido pela Prof.^a Eliane Gerk – 12/12/06.

Trata-se de uma entrevista para levantamento de incidentes críticos positivos e negativos, a fim de levantar as necessidades de adaptação da universidade para promover a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, especificamente deficientes visuais. São três (3) roteiros: um (1) para os **alunos**, um (1) para os **professores** e um (1) para funcionários.

ENTREVISTA PARA ALUNOS

I. Identificação:

Nome: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____

Estado Civil: _____

Dependentes: _____

Ano de ingresso na universidade: _____/_____/_____ Nº

F.: _____

Dados sobre a deficiência:

Por que você resolveu estudar Pedagogia na FaE/CBH/UEMG?

Tem outro curso superior? Sim () Não ()

Qual

(is)? _____

Como se sente na universidade?

Como é a receptividade dos colegas?

Como é a receptividade dos professores?

Como você é tratado pelos funcionários?¹⁶²

¹⁶² Item acrescentado pelo orientando, para melhor se adequar às realidades da pesquisa local.

II. Entrevista:

Eu gostaria que você tentasse se lembrar de um fato específico acontecido recentemente que fez você sentir que alguma coisa nesta faculdade precisaria melhorar no que se refere à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais como você. Por favor, lembre-se de apenas **um** (01) fato ou de **uma** observação?

Quando isto aconteceu?

Exatamente o que foi que aconteceu?

O que você acha que provocou este acontecimento? Na sua opinião o que poderia ter sido feito para evitar ou prevenir este acontecimento?

Agora por favor, procure se lembrar e tente descrever um acontecimento recente que levou você a sentir que esta faculdade estava de certa forma indo bem em relação à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Quando isto aconteceu?

Onde isso aconteceu?

Exatamente o que foi que aconteceu?

O que permitiu que este fato acontecesse?

Qual o principal efeito positivo que você acredita que pode se seguir a eventos desta natureza?

ANEXO IV Escala aplicada nos juízes para análise teórica dos itens da escala para professores

ESCALA DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE (PARA PROFESSORES¹⁶³)

Nome do juiz (a): _____ Data: _____

INSTRUÇÕES:

Abaixo se encontram 26 afirmações que compõem uma escala de atitudes a ser aplicada em professores de uma instituição de ensino superior, que está em processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual. Sua tarefa, como juiz (a) de uma análise teórica de itens (análise semântica e análise de conteúdo) consiste em completar o quadro abaixo considerando se cada uma das proposições é favorável ou desfavorável à atitude em questão, e se há alguma expressão ou modo de dizer que poderia ser melhorado.

	PROPOSIÇÕES	CI F	C D	III Comentários
1	É necessário “proteger” o deficiente visual de todo o problema que possa se apresentar diante dele, da família e do aparelho escolar. (...)			
2	O trabalho docente à inclusão, nas condições atuais é quase messiânico, porque as condições materiais e pedagógicas estão ainda muito precárias.			
3	Psicologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Fonoaudióloga e a Medicina são ciências competentes importantes ou imprescindíveis à inclusão escolar, mas não estão (plenamente) disponíveis na instituição.			
4	Professores da FaE-UEMG que trabalham com a inclusão de deficientes (visuais...) recorrem à literatura específica, assistem palestras, frequentam cursos apropriados, apresentam trabalhos em congressos, etc.			
5	A produção de textos “informatizados” para os deficientes visuais, apesar da precariedade e da carência de recursos e outras problemáticas tem cumprido bem sua função.			
6	As questões dos deficientes, visuais, físicos, mentais e auditivos devem ser discutidas amplamente, nos conselhos universitários, órgãos colegiados, departamentos, DA(s) e DCE(s), coordenação, da faculdade, etc.			

¹⁶³ Os “juízes” escolhidos para testarem a validade ou não deste instrumental de pesquisa foram alunos do programa de pós-graduação Proped/UERJ, do mestrado ou doutorado

7	O melhor lugar para os alunos deficientes, visuais ou não, ainda acho que não é na escola regular, mas na escola especial.			
8	Alunos com deficiência visual não devem receber as mesmas informações que recebem aqueles sem nenhuma deficiência.	D		
9	Não falta empenho, dedicação e envolvimento na maioria dos docentes aos estudantes com necessidades especiais visuais da FaE-UEMG.	F		
10	É fundamental para o professor dominar todas as linguagens universais próprias do deficiente visual, braile, dosvox e Jaw, por exemplo.	F		
11	De tanto pensar o aluno deficiente (visual, principalmente) como “igual” aos alunos “normais” o tornamos “invisível” a seus reais problemas, trazendo-lhe sérios problemas, dentro e fora da academia.	D		
12	A discriminação ou exclusão ainda acontece com os alunos cegos (ou de baixa visão) na FaE-UEMG, apresentando-se, porém, de forma “camuflada”, “não explícita”, “simbólica” (Bourdieu).	D		
13	A Psicologia da aprendizagem, do comportamento e da cognição, não tem respostas, tampouco apresentou “soluções” para a maioria dos problemas relativos à educação inclusiva, no Brasil e fora dele.			
14	É indispensável “proteger” ou superproteger o deficiente visual, por causa de seu “caráter de ‘especial’, frágil, e diferente dos demais”.			
15	O apoio técnico, com o uso de aparelhos apropriados, computadores, impressoras e funcionários especializados produzem bons trabalhos, intra e extra-sala de aula, com os alunos deficientes da FaE-UEMG.			
16	Com o passar do tempo os professores se sentem à vontade com estes alunos especiais, cegos principalmente, que adentram na faculdade.			
17	Tratamento especial, com escolas, educação, metodologias e pedagogias diferenciadas dos “normais”, devem ser aplicados ao deficiente visual somente na educação superior.			
18	Apesar de todos os problemas o trabalho docente com alunos com deficiência visual tem melhorado e avançado nos últimos anos.			
19	Alunos deficientes visuais têm recebido da direção e do corpo docente tratamento destacado e diferenciado dos demais.			
20	Apesar da evolução do processo inclusivo há professores que ainda discriminam, excluem, além de impor o poder, real ou simbólico, sobre os alunos deficientes visuais aqui na FaE-UEMG.			
21	Ainda há muita mentira, discriminação, desinformação, etc. a respeito da inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, entre outras.			
22	Sou favorável ao sistema de cotas (afrodescendentes, indígenas, deficientes físicos, auditivos, mentais e visuais), criado pelo governo e aplicado na UEMG.			

23	Entrar em sala de aula e deparar com alunos com deficiência visual provoca-me ansiedade, apreensão e constrangimento.			
24	Apesar da precariedade e da “improvisação”, etc. tem avançado o trabalho da inclusão de alunos com deficiência visual na faculdade.			
25	Não é visível ou real a dedicação e o envolvimento docente junto aos estudantes com necessidades especiais visuais da FaE-UEMG.			
26	Alunos com deficiência visual têm a mesma inteligência que os alunos ditos normais, dentro e fora da faculdade.			

ANEXO V ESCALA PARA ANÁLISE TEÓRICA DOS ITENS PARA FUNCIONÁRIOS

ESCALA DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE (Teste) (PARA FUNCIONÁRIOS)

Nome do juiz (a): _____ Data: _____

INSTRUÇÕES:

Abaixo se encontram 26 afirmações que compõem uma escala de atitudes a ser aplicada em funcionários de uma instituição de ensino superior, que está em processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual. Sua tarefa, como juiz (a) de uma análise teórica de itens (análise semântica e análise de conteúdo) consiste em completar o quadro abaixo considerando se cada uma das proposições é favorável ou desfavorável à atitude em questão, e se há alguma expressão ou modo de dizer que poderia ser melhorado.

	PROPOSIÇÕES	CI F	C D	III Comentários
1	O tratamento dos funcionários oferecido aos deficientes visuais na faculdade é muito bom, muito próximo do ideal.			
2	É preciso, sempre que possível, proteger ou "superproteger" o deficiente visual, destacando-o sempre como uma “pessoa especial”, frágil e diferente dos demais.			
3	Acredito no trabalho de inclusão desses alunos especiais, dentro das condições pessoais e de trabalho a FaE/CBH/UEMG.			
4	Alunos com deficiência visual têm a mesma inteligência que os alunos ditos normais, dentro e fora da faculdade.			
5	Os funcionários do audiovisual, da secretaria, da coordenação, da biblioteca, da direção, etc. têm feito um bom trabalho para com os deficientes visuais.			

6	O compromisso, o empenho e a colaboração dos funcionários são imprescindíveis ao sucesso da inclusão escolar, na faculdade e na universidade.			
7	As condições oferecidas aos funcionários na faculdade para o trabalho com alunos com deficiência visual não existem ou não são satisfatórias.			
8	Não é importante se preocupar com os alunos especiais, devemos tratá-los como se nada de “especial” tivesse com eles (“neutralidade”).			
9	Não é importante aos funcionários de secretarias ou seções de ensino, de faculdades e universidades, conhecer a problemática de ordem física, psicológica e pedagógica da deficiência visual.			
10	Com o passar do tempo os funcionários se sentem à vontade com estes alunos especiais, cegos principalmente, que adentram na faculdade.			
11	A universidade e a faculdade deveriam promover cursos, aulas, palestras, encontros, seminários, etc. sobre a inclusão escolar, para ajudar o trabalho dos funcionários.			
12	Não é fácil trabalhar com estes alunos, por causa também de minhas deficiências ou limitações, pessoais e profissionais.			
13	Sinto-me prestigiado[a] em meu trabalho diário ou esporádico com os alunos deficientes visuais, cegos ou de baixa visão da FaE/CBH/UEMG.			
14	Não vejo inclusão educacional, nem social aqui na faculdade ou na universidade, tudo isto é fantasia, ilusão, tapeação.			
15	Embora a “diferença” às vezes me incomode, gosto de trabalhar com alunos cegos (gosto da presença dos deficientes visuais).			
16	A caridade é ainda insuperável para se lidar com os deficientes de qualquer tipo, forma ou lugar, principalmente com os “incuráveis”.			
17	Trabalhar com este tipo ou grupo de alunos com necessidades especiais, no começo provoca certa insegurança, superada com tempo.			
18	Politicamente a inclusão de alunos com deficiência visual na UEMG está feita, mas as condições materiais e humanas para sua real efetivação ainda falta muito para que realmente aconteça.			
19	Em todos os locais e dependências da faculdade, estes alunos deveriam ser atendidos por funcionários especializados e bem treinados.			

20	Alunos com deficiência visual devem receber não as informações e tratamentos compatíveis às suas deficiências, como todos os demais alunos ditos normais.			
21	Alunos com deficiência visual podem ter a mesma “‘quantidade’ de inteligência”, embora com diferentes “qualidades”, que os alunos normais regulares.			
22	Meu trabalho diário ou esporádico com alunos com deficiência visual me traz preocupação, insegurança e certo grau de ansiedade.			
23	Apesar das dificuldades sinto-me prestigiado[a] pela universidade (em seu todo) para desempenhar meu trabalho junto a alunos deficientes visuais, físicos ou auditivos.			
24	Como funcionário da instituição, sinto falta de investimentos em cursos, palestras, esclarecimentos ou treinamento sobre a deficiência visual que deveriam ser oferecidos pela universidade e faculdade.			
25	Meu trabalho com os alunos com deficiência visual na FaE-UEMG, não demonstrou muita diferença em relação aos outros alunos sem esta problemática.			
26	Alunos normais e deficientes têm recebido um bom tratamento e trabalho da parte dos funcionários da faculdade.			

ANEXO VI: FORMA EXPERIMENTAL DA ESCALA DE ATITUDES PARA PROFESSORES

ESCALAS DE ATITUDES: QUESTIONÁRIO DE PROFESSORES **FORMA EXPERIMENTAL¹⁶⁴**

Prezado aluno da Universidade Estadual de Minas Gerais.

Como é do seu conhecimento, a Universidade passou a aceitar no seu corpo docente alunos com deficiência visual, como parte de um processo de ensino superior inclusivo. Estamos interessados em que este processo seja bem sucedido. Com este propósito, qual seja o de contribuir para o bom andamento da inclusão destes deficientes visuais, estamos desenvolvendo uma pesquisa em que avaliamos as atitudes dos funcionários e dos professores desta Instituição de Ensino Superior. Solicitamos encarecidamente, sua contribuição a esta

¹⁶⁴ A última etapa de construção do instrumento definitivo de pesquisa, a se aplicar no público alvo, professores e funcionários, os “juízes”, ou seja, aqueles que validaram o instrumento, tornando-o apto para o propósito final de pesquisa, deu-se no local de pesquisa, com alunas/alunos do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG.

pesquisa, respondendo o questionário abaixo (questionário de mestrado), em sua forma experimental, para que possamos avaliar se ele está atendendo aos nossos objetivos.

Este instrumento de pesquisa tem como objetivo medir as “atitudes” do público alvo na pesquisa: PROFESSORES e FUNCIONÁRIOS onde se realiza esta pesquisa de Mestrado, na FaE/CBH/UEMG

Abaixo você encontrará uma lista de 24 sentenças que expressam uma atitude em relação à inclusão de alunos deficientes visuais na Universidade. Sua tarefa consiste em assinalar na coluna ao lado delas a alternativa que melhor corresponde ao seu pensamento. Não há respostas certas ou erradas, as melhores respostas são as que refletem honestamente seus sentimentos.

CI – Concordo inteiramente CP – Concordo parcialmente I – Indeciso, não tenho opinião formada DP – Discordo parcialmente DI – Discordo inteiramente

	PROPOSIÇÕES	CI CI	C CP	II I I	D DP	DI DI
1	É necessário que a escola e a família estejam sempre atentos em todas as situações que envolvem o deficiente visual para melhor protegê-lo.					
2	O trabalho docente para a inclusão, nas condições atuais, é quase messiânico, porque as condições materiais e pedagógicas estão ainda muito precárias.					
3	O tratamento dos professores oferecido aos deficientes visuais na faculdade é muito bom, muito próximo do esperado que se faça.					
4	A inclusão de alunos deficientes visuais nas universidades e em todo o ensino superior trará benefícios significativos para toda a vida acadêmica.					
5	É fácil incluir deficientes visuais: basta cuidar da produção de textos “informatizados” para os deficientes visuais, que tem cumprido bem sua função, apesar da precariedade e da carência de recursos e outras problemáticas.					
6	As questões dos deficientes, visuais, físicos, mentais e auditivos devem ser discutidas amplamente, nos conselhos universitários, órgãos colegiados, departamentos, DA(s) e DCE(s), coordenação, da faculdade, etc., antes de ser implantadas, sob pena de serem inviáveis.					
7	O melhor lugar para os alunos deficientes, visuais ou não, ainda acho que não é na escola regular, mas na escola especial.					
8	Alunos com deficiência visual não devem receber as mesmas informações que recebem aqueles sem nenhuma deficiência.					
9	Não falta empenho, dedicação e envolvimento na maioria dos docentes aos estudantes com necessidades especiais visuais da FaE-UEMG.					
10	É fundamental para o professor de curso superior dominar todas as linguagens universais próprias do deficiente visual, como braile, dosvox e Jaw, por exemplo, o que vai sobrecarregá-lo demais.					
11	De tanto pensar o aluno deficiente (visual, principalmente) como “igual” aos alunos “normais” o tornamos “invisível” a seus reais problemas, trazendo-lhe sérios problemas, dentro e fora da academia.					
12	O aumento de estudantes deficientes no ensino superior monopolizará o tempo dos professores, e isto não é justo.					
13	A Psicologia da aprendizagem, do comportamento e da cognição não tem respostas, tampouco apresentou “soluções” para a maioria dos problemas relativos à educação inclusiva, no Brasil e fora dele.					
14	É indispensável “proteger” ou superproteger o deficiente visual, por causa de seu “caráter de ‘especial’, frágil, e diferente dos demais”.					

15	As universidades brasileiras não estão preparadas para incluir os deficientes visuais nos seus cursos e atividades habituais, como faz com os ditos normais, por isto eles não deveriam estar incluídos.					
16	Com o passar do tempo os professores se sentem à vontade com estes alunos especiais, cegos principalmente, que adentram na faculdade.					
17	É muito difícil trabalhar com deficientes visuais por causa também de minhas deficiências ou limitações, pessoais e profissionais.					
18	Trabalhar com este tipo ou grupo de alunos com necessidades especiais, no começo provoca certa insegurança, superada com tempo e contribuindo para o aperfeiçoamento dos professores.					
19	Os estudantes com deficiência visual nas instituições de ensino superior necessitarão de uma nova preparação dos professores, o que é muito desejável.					
20	Estudantes com deficiência visual monopolizarão o tempo dos professores da universidade brasileira, em prejuízo dos demais.					
21	Meu trabalho diário ou esporádico com alunos com deficiência visual me traz preocupação, insegurança e certo grau de ansiedade.					
22	A presença de alunos com deficiência visual na instituição de ensino superior promoverá a aceitação das diferenças no tocante aos alunos ditos normais.					
23	Entrar em sala de aula e deparar com alunos com deficiência visual provoca-me ansiedade, apreensão e constrangimento.					
24	Como professor de instituição de ensino superior, não sinto falta de investimentos em cursos, palestras, esclarecimentos ou treinamento sobre a deficiência visual que deveriam ser oferecidas pela faculdade.					
25	Acredito que a inclusão do aluno com deficiência visual na universidade promoverá sua independência social.					
26	Alunos com deficiência visual têm a mesma inteligência que os alunos ditos normais, dentro e fora da faculdade.					

ANEXO VII: FORMA EXPERIMENTAL DA ESCALA DE ATITUDES PARA FUNCIONÁRIOS

ESCALAS DE ATITUDES: QUESTIONÁRIO DE FUNCIONÁRIOS **FORMA EXPERIMENTAL**

Prezado aluno da Universidade Estadual de Minas Gerais.

Como é do seu conhecimento, a Universidade passou a aceitar no seu corpo docente alunos com deficiência visual, como parte de um processo de ensino superior inclusivo. Estamos interessados em que este processo seja bem sucedido. Com este propósito, qual seja o de contribuir para o bom andamento da inclusão destes deficientes visuais, estamos desenvolvendo uma pesquisa em que avaliamos as atitudes dos funcionários e dos professores desta Instituição de Ensino Superior. Solicitamos encarecidamente sua contribuição a esta pesquisa, respondendo o questionário (de Mestrado) abaixo, em sua forma experimental, para que possamos avaliar se ele está atendendo aos nossos objetivos.

Este instrumento de pesquisa tem como objetivo medir as “atitudes” do público alvo na pesquisa: PROFESSORES e FUNCIONÁRIOS onde se realiza esta pesquisa de Mestrado, na FaE/CBH/UEMG

Abaixo você encontrará uma lista de 24 sentenças que expressam uma atitude em relação à inclusão de alunos deficientes visuais na Universidade. Sua tarefa consiste em assinalar na

coluna ao lado delas a alternativa que melhor corresponde ao seu pensamento. Não há respostas certas ou erradas, as melhores respostas são as que refletem honestamente seus sentimentos.

CI – Concordo inteiramente CP – Concordo parcialmente I – Indeciso, não tenho opinião formada DP – Discordo parcialmente DI – Discordo inteiramente

	PROPOSIÇÕES	CI CI	C CP	III I	D DP	D] D]
1	O tratamento dos funcionários oferecido aos deficientes visuais na faculdade é muito bom, muito próximo do esperado que se faça.					
2	É necessário que a escola e a família estejam sempre atentas em todas as situações que envolvam o deficiente visual para melhor protegê-lo, como ele necessita.					
3	A inclusão de alunos deficientes visuais nas universidades e em todo o ensino superior trará benefícios significativos para toda a vida acadêmica.					
4	Alunos com deficiência visual têm a mesma inteligência que os alunos ditos normais, dentro e fora da faculdade.					
5	Os funcionários do audiovisual, da secretaria, da coordenação, da biblioteca e da direção apresentam muita dificuldade no trabalho com os deficientes visuais em qualquer instituição de ensino superior.					
6	Compromisso, empenho e colaboração dos funcionários são imprescindíveis ao sucesso da inclusão escolar, na faculdade e na universidade, qualidades que eles apresentam.					
7	O aumento de estudantes deficientes no ensino superior monopolizará o tempo do professor e do funcionário, e isto não é justo.					
8	Os alunos com deficiência visual necessitam que lhes diga exatamente o que fazer e como fazer, o que toma muito tempo dos funcionários.					
9	É muito difícil trabalhar com deficientes visuais por causa também de minhas deficiências ou limitações, pessoais e profissionais.					
10	As universidades brasileiras não estão preparadas para incluir os deficientes visuais nos seus cursos e atividades habituais, como faz com os ditos normais, por isto eles não deveriam estar incluídos.					
11	Os estudantes com deficiência visual nas instituições superiores necessitarão de uma nova preparação dos funcionários, o que é muito desejável.					
12	Trabalhar com este tipo ou grupo de alunos com necessidades especiais, no começo provoca certa insegurança, superada com tempo e contribuindo para o aperfeiçoamento dos funcionários.					
13	Estudantes com deficiência visual monopolizarão o tempo dos funcionários da universidade brasileira, em prejuízo dos demais.					
14	Alunos com deficiência visual não têm condições de receber as mesmas informações dadas aos alunos ditos normais no ensino universitário.					
15	Meu trabalho diário ou esporádico com alunos com deficiência visual me traz preocupação, insegurança e certo grau de ansiedade.					
16	A presença de alunos com deficiência visual na instituição de ensino superior promoverá a aceitação das diferenças no tocante aos alunos ditos normais.					
17	Como funcionário da instituição não sinto falta de investimentos em cursos, palestras, esclarecimentos ou treinamento sobre a deficiência visual que deveriam ser oferecidas pela faculdade.					
18	Funcionários de instituições normais de ensino possuem muito da prática para trabalhar com alunos com deficiência.					
19	Acredito que a inclusão do aluno com deficiência visual na universidade promoverá sua independência social.					
20	A atenção extra que requerem os estudantes com deficiência prejudicará os outros estudantes.					
21	A inclusão de alunos deficientes visuais provocará mudanças para melhor no modo de ver a vida, da aceitação das pessoas, dentro e fora do trabalho.					

22	A escola e a família devem deixar o deficiente visual livre para experimentar suas dificuldades e resolver seus problemas, pois isto lhe dará independência.					
23	Alunos com deficiência visual têm mais dificuldade de aprender e de assimilar as informações passadas pelos funcionários, o que dificulta seu trabalho.					

ANEXO VIII: ANÁLISE EMPÍRICA DOS ITENS DA ESCALA DE FUNCIONÁRIOS

TABELA I
RESULTADOS ENCONTRADOS NA APLICAÇÃO EXPERIMENTAL DA ESCALA
PARA FUNCIONÁRIOS NAS TURMAS. EI, EII, EIII e FVII.

Número de Ordem	Nome ou Cognome	Pontuação
1	Waldira	96
2	Adrianna	96
3	Navarra	100
4	Carmelita	90
5	Wanycaos	59
6	Demilce	88
7	Jerciana	88
8	Irene 1	108
9	Avelina	104
10	Francisca	95
11	Amância	86
12	Irene 2	99
13	Avelina	89
14	Onorina	87
15	Fulviana	87
16	Cesarini	82
17	Matilde	94
18	Gysmaria	96
19	Janaína	94
20	Biretano	78
21	Carmélia 1	100
22	Silvia Maria	89
23	Marialice	87

24	Ribamar	86
25	Gamaliel	84
26	Carmélia 2	91
27	Rosmany	97
28	Rosycléa	103
29	Falabele	89
30	Ariadne 1	93
31	Maristela	82
32	Florangelis	80
33	Vicenza	93
34	Jesuína	85
35	Silvianna	100
36	Ariadne 2	96
37	Camilla	97
38	Eliodora	95
39	Licimara	97
40	Benilda	89
41	Marilda	78
42	Anelisyá	97
43	Desmazele	94
44	Fúlvia 2	99
45	Arianne	94
46	Karminda	100
47	Camélia 2	87
48	Kacilda	84
49	Amanda 1	92
50	Romana2	103
51	Augustinha	98
52	Anelisia 2	61
53	Amelinha 1	87
54	Amelinha 2	89
55	Avelina 2	90
56	Fulviana	95
57	Armando	93
58	Teodoro	96

59	Kaciopéia	99
60	Misleyne	97

De acordo com estes resultados, e com o objetivo de proceder à análise empírica dos itens, foram organizados os escores em ordem decrescente. A seguir separamos os 14 melhores escores e os 14 piores a fim de calcular o poder de discriminação dos itens através da aplicação do teste t de Student para amostras independentes. Os resultados dos 23 testes t estão apresentados na tabela II, abaixo.

ANEXO IX: ANÁLISE EMPÍRICA DOS ITENS DA ESCALA DE PROFESSORES

TABELA II
RESULTADOS DOS TESTES T DE STUDENT APLICADOS AOS ITENS DA ESCALA
PARA FUNCIONÁRIOS

Número do Item	Proposições	Probabilidade associada ao teste t	Situação Final
1	O tratamento dos funcionários oferecido aos deficientes visuais na faculdade é muito bom, muito próximo do esperado que se faça.	0,0176	Aceito
2	É necessário que a escola e a família estejam sempre atentas em todas as situações que envolvam o deficiente visual para melhor protegê-lo, como ele necessita.	0,110	Rejeitado
	A inclusão de alunos deficientes visuais nas universidades e em todo o ensino superior trará benefícios significativos para toda a vida acadêmica.	0,048	Aceito
4	Alunos com deficiência visual têm a mesma inteligência que os alunos ditos normais, dentro e fora da faculdade.	0,068	Reprovado

5	Os funcionários do audiovisual, da secretaria, da coordenação, da biblioteca e da direção apresentam muita dificuldade no trabalho com os deficientes visuais em qualquer instituição de ensino superior.	0,043	Aceito
6	Compromisso, empenho e colaboração dos funcionários são imprescindíveis ao sucesso da inclusão escolar, na faculdade e na universidade, qualidades que eles apresentam.	0,217	Reprovado
7	O aumento de estudantes deficientes no ensino superior monopolizará o tempo do professor e do funcionário, e isto não é justo.	0,0046	Aprovado
8	Os alunos com deficiência visual necessitam que lhes diga exatamente o que fazer e como fazer, o que toma muito tempo dos funcionários.	0,000162	Aceito
9	É muito difícil trabalhar com deficientes visuais por causa também de minhas deficiências ou limitações, pessoais e profissionais.	0,0002	Aprovado
10	As universidades brasileiras não estão preparadas para incluir os deficientes visuais nos seus cursos e atividades habituais, como faz com os ditos normais, por isto eles não deveriam estar incluídos.	0,0051	Aprovado
11	Os estudantes com deficiência visual nas instituições superiores necessitarão de uma nova preparação dos funcionários, o que é muito desejável.	0,5	Reprovado
12	Trabalhar com este tipo ou grupo de alunos com necessidades especiais, no começo provoca certa insegurança, superada com tempo e contribuindo para o aperfeiçoamento dos funcionários.	0,133	Reprovado
13	Estudantes com deficiência visual monopolizarão o tempo dos funcionários da universidade brasileira, em prejuízo dos demais.	0,010	Aprovado
14	Alunos com deficiência visual não têm condição de receber as mesmas informações dadas aos alunos ditos normais no ensino universitário.	0,087	Reprovado
15	Meu trabalho diário ou esporádico com alunos com deficiência visual me traz preocupação, insegurança e certo grau de ansiedade.	0,0009	Aprovado
16	A presença de alunos com deficiência visual na instituição de ensino superior promoverá a aceitação das diferenças no tocante aos alunos ditos normais.	0,002	Aprovado
17	Como funcionário da instituição não sinto falta de investimentos em cursos, palestras, esclarecimentos ou treinamento sobre a deficiência visual que deveriam ser oferecidas pela faculdade.	0,355	Rejeitado
18	Funcionários de instituições normais de ensino possuem muito da prática para trabalhar com alunos com deficiência.	0,5	Rejeitado

19	Acredito que a inclusão do aluno com deficiência visual na universidade promoverá sua independência social.	0,10	Rejeitado
20	A atenção extra que requerem os estudantes com deficiência prejudicará os outros estudantes.	0,0006	Aceito
21	A inclusão de alunos deficientes visuais provocará mudanças para melhor no modo de ver a vida, da aceitação das pessoas, dentro e fora do trabalho.	0,010	Aceito
22	A escola e a família devem deixar o deficiente visual livre para experimentar suas dificuldades e resolver seus problemas, pois isto lhe dará independência.	0,125	Rejeitado
23	Alunos com deficiência visual têm mais dificuldade de aprender e de assimilar as informações passadas pelos funcionários, o que dificulta seu trabalho.	0,001	Aceito

Foram selecionados para a forma final 13 itens que apresentaram probabilidade $< 0,05$ em testes t de Student unicaudais, sendo 4 itens favoráveis, a saber, os itens 1, 3, 16 e 21, os demais, quais sejam itens

5, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 20, e 23. Para a construção de uma escala equilibrada é necessário o mesmo número de itens favoráveis e desfavoráveis, o que não está ocorrendo aqui. Decidiu-se então elaborar mais um item favorável e transformar 2 desfavoráveis em favoráveis. O item 19 e o 12 que obtiveram índices de poder de discriminação igual a 0,10 e 0,13 sendo favoráveis foram aproveitados, após reformulação.

ANEXO X: ANÁLISE EMPÍRICA DOS ITENS DA ESCALA DE PROFESSORES

TABELA III

RESULTADOS ENCONTRADOS NA APLICAÇÃO EXPERIMENTAL DA ESCALA
PARA PROFESSORES NAS TURMAS IE, IIE, IIIE e VIIF

Número de Ordem	Nome ou Cognome	Pontuação
1	Amanda I	66
2	Adriano	101

3	Emilce	86
4	Karmilce	97
5	Regina	94
6	Smênia	
7	Agenor	88
8	Apollyne	93
9	Juscelina	78
10	Janice	101
11	Irene	82
12	Luzia	88
13	Justina	108
14	Samária	93
15	Leopoldina	109
16	Cibellis	79
17	Samara	93
18	Tamaria	89
19	Lucélia	112
20	Joseanne	98
21	Maristella	94
22	Helena	108
23	Vanilda	108
24	Amanda	88
25	Genuina	98
26	Gustavo	78
27	Nara Lúcia	108
28	Vanderlea	78
29	Jefferson	93
30	Clarinha 1	93
31	Bentinha	88
32	Clarinha 2	86
33	Regina	91
34	Romana	93
35	Martiniana	92
36	Marsella	87
37	Rosamares	98

38	Heliodora	78
39	Feliciano	81
40	Marisa	106
41	Ariadna	83
42	Amélia	83
43	Palústio	104
44	Jamil	99
45	Sumeria	91
46	Geraldina	92
47	Victoria	99
48	Celeste	105
49	Sandra	95
50	Clara Maria	73
51	Florimare	89
52	Avelina	85
53	Cesarían	111
54	Janaína	95
55	Polliana	78
56	Graça M.	96
57	Conceição	72
58	Edinéia	76
59	Lorena	89
60	Claudimara	84
61	Mariane	84
62	Onória	85

De acordo com estes resultados, e com o objetivo de proceder à análise empírica dos itens, foram organizados os escores em ordem decrescente. A seguir separamos os 14 melhores escores e os 14 piores a fim de calcular o poder de discriminação dos itens através da aplicação do teste t de Student para amostras independentes. Os resultados dos 26 testes t estão apresentados na tabela II, abaixo.

ANEXO XI: ANÁLISE EMPÍRICA DOS ITENS DA ESCALA DE PROFESSORES

TABELA IV

RESULTADOS DOS TESTES T DE STUDENT APLICADOS AOS ITENS DA ESCALA
PARA PROFESSORES

Número do Item	Proposição	Probabilidade associada ao teste t	Situação final
1	É necessário que a escola e a família estejam sempre atentos em todas as situações que envolvem o deficiente visual para melhor protegê-lo.	0,403	Rejeitado
2	O trabalho docente para a inclusão, nas condições atuais, é quase messiânico, porque as condições materiais e pedagógicas estão ainda muito precárias.	0,598	Reprovada
3	O tratamento dos professores oferecido aos deficientes visuais na faculdade é muito bom, muito próximo do esperado que se faça.	0,013	Aprovada
4	A inclusão de alunos deficientes visuais nas universidades e em todo o ensino superior trará benefícios significativos para toda a vida acadêmica.	0,013	Aceito
5	É fácil incluir deficientes visuais: basta cuidar da produção de textos “informatizados” para os deficientes visuais, que tem cumprido bem sua função, apesar da precariedade e da carência de recursos e outras problemáticas.	0,022	Aprovada
6	As questões dos deficientes, visuais, físicos, mentais e auditivos devem ser discutidas amplamente, nos conselhos universitários, órgãos colegiados, departamentos, DA(s) e DCE(s), coordenação, da faculdade, etc., antes de ser implantadas, sob pena de serem inviáveis.	0,018	Aprovada
7	O melhor lugar para os alunos deficientes, visuais ou não, ainda acho que não é na escola regular, mas na escola especial.	0,011	Aprovada
8	Alunos com deficiência visual não devem receber as mesmas informações que recebem aqueles sem nenhuma deficiência.	0,008	Aprovada
9	Não falta empenho, dedicação e envolvimento na maioria dos docentes aos estudantes com necessidades especiais visuais da FaE-UEMG.	0,120	Reprovada
10	É fundamental para o professor de curso superior dominar todas as linguagens universais próprias do deficiente visual, como braile, dosvox e Jaw, por exemplo, o que vai sobrecarregá-lo	0,002	Aprovada

	demais.		
11	De tanto pensar o aluno deficiente (visual, principalmente) como “igual” aos alunos “normais” o tornamos “invisível” a seus reais problemas, trazendo-lhe sérios problemas, dentro e fora da academia.	0,001	Aprovada
12	O aumento de estudantes deficientes no ensino superior monopolizará o tempo dos professores, e isto não é justo.	0,003	Aprovada
13	A Psicologia da aprendizagem, do comportamento e da cognição não tem respostas, tampouco apresentou “soluções” para a maioria dos problemas relativos à educação inclusiva, no Brasil e fora dele.	0,003	Aprovada
14	É indispensável “proteger” ou superproteger o deficiente visual, por causa de seu “caráter de ‘especial’, frágil, e diferente dos demais”.	0,008	Aprovada
15	As universidades brasileiras não estão preparadas para incluir os deficientes visuais nos seus cursos e atividades habituais, como faz com os ditos normais, por isto eles não deveriam estar incluídos.	0,0002	Aprovada
16	Com o passar do tempo os professores se sentem à vontade com estes alunos especiais, cegos principalmente, que adentram na faculdade.	0,089	Reprovada
17	É muito difícil trabalhar com deficientes visuais por causa também de minhas deficiências ou limitações, pessoais e profissionais.	0,072	Reprovada
18	Trabalhar com este tipo ou grupo de alunos com necessidades especiais, no começo provoca certa insegurança, superada com tempo e contribuindo para o aperfeiçoamento dos professores.	0,021	Aprovada
19	Os estudantes com deficiência visual nas instituições de ensino superior necessitarão de uma nova preparação dos professores, o que é muito desejável.	0,003	Aprovada
20	Estudantes com deficiência visual monopolizarão o tempo dos professores da universidade brasileira, em prejuízo dos demais.	0,003	Aprovada
21	Meu trabalho diário ou esporádico com alunos com deficiência visual me traz preocupação, insegurança e certo grau de ansiedade.	0,020	Aprovada
22	A presença de alunos com deficiência visual na instituição de	0,002	Aprovada

	ensino superior promoverá a aceitação das diferenças no tocante aos alunos ditos normais.		
23	Entrar em sala de aula e deparar com alunos com deficiência visual provoca-me ansiedade, apreensão e constrangimento.	0,0001	Aceito
24	Como professor de instituição de ensino superior, não sinto falta de investimentos em cursos, palestras, esclarecimentos ou treinamento sobre a deficiência visual que deveriam ser oferecidas pela faculdade.	0,123	Reprovada
25	Acredito que a inclusão do aluno com deficiência visual na universidade promoverá sua independência social.	0,030	Aprovada
26	Alunos com deficiência visual têm a mesma inteligência que os alunos ditos normais, dentro e fora da faculdade.	0,086	Reprovada

Foram selecionados para a forma final, 19 itens que apresentaram probabilidade $< 0,05$ em testes unicaudais, sendo 7 favoráveis e 12 desfavoráveis. Para equiparar a escala, foram retirados 5.

ANEXO XII: MODELO FINAL DA PESQUISA DA ESCALA DE ATITUDES APLICADA AOS FUNCIONÁRIOS

ESCALAS DE ATITUDES PARA FUNCIONÁRIOS

Função: _____ Local de Trabalho:

Data: _____ de dezembro de 2008

Prezado[a] Funcionário[a] da FaE/CBH/UEMG

Como é do seu conhecimento, a Universidade passou a aceitar no seu corpo docente alunos com deficiência visual, como parte de um processo de ensino superior inclusivo. Estamos interessados em que este processo seja bem sucedido. Com este propósito, qual seja o de contribuir para o bom andamento da inclusão destes

deficientes visuais, estamos desenvolvendo uma pesquisa em que avaliamos as atitudes dos funcionários e dos professores desta Instituição de Ensino Superior.

Abaixo você encontrará uma lista de 14 sentenças que expressam uma atitude em relação à inclusão de alunos deficientes visuais na Universidade. Sua tarefa consiste em assinalar na coluna ao lado delas a alternativa que melhor corresponde ao seu pensamento. Não há respostas certas ou erradas, as melhores respostas são as que refletem honestamente seus sentimentos. Você deverá responder as proposições de acordo com as indicações em seguida.

0

CI – Concordo inteiramente. CP – Concordo parcialmente. I – Indeciso, não tenho opinião formada. DP – Discordo parcialmente DI – Discordo inteiramente.

	Proposições	CI	CP	I	DP	D
1	O tratamento dos funcionários oferecido aos deficientes visuais na faculdade é muito bom, muito próximo do esperado que se faça.					
2	A inclusão de alunos deficientes visuais nas universidades e em todo o ensino superior trará benefícios significativos para toda a vida acadêmica.					
3	O aumento de estudantes deficientes no ensino superior monopolizará o tempo dos funcionários, e isto não é justo.					
4	Trabalhar com este tipo ou grupo de alunos com necessidades especiais, no começo provoca certa insegurança, superada com tempo e contribuindo para o aperfeiçoamento dos funcionários.					
5	Os funcionários do audiovisual, da secretaria, da coordenação, da biblioteca e da direção não apresentam muita dificuldade no trabalho com os deficientes visuais em qualquer instituição de ensino superior.					
6	Os alunos com deficiência visual necessitam que lhes diga exatamente o que fazer e como fazer, o que toma muito tempo dos funcionários.					

(Fim da 1ª página do teste de atitudes aplicado aos funcionários.)

	Proposições	CI	CP	I	DP	D
7	É muito difícil trabalhar com deficientes visuais por causa também de minhas deficiências ou limitações, pessoais e profissionais.					
8	As universidades brasileiras não estão preparadas para incluir os deficientes visuais nos seus cursos e atividades habituais, como faz com os ditos normais, por isto eles não deveriam estar incluídos.					
9	Meu trabalho diário ou esporádico com alunos com deficiência visual me traz preocupação, insegurança e certo grau de ansiedade.					
10	A presença de alunos com deficiência visual na instituição de ensino superior promoverá a aceitação das diferenças no tocante aos alunos ditos normais.					
11	A atenção extra que requerem os estudantes com deficiência prejudicará os outros estudantes.					

12	A inclusão de alunos deficientes visuais provocará mudanças para melhor no modo de ver a vida, da aceitação das pessoas, dentro e fora do trabalho.					
13	Alunos com deficiência visual têm mais dificuldade de aprender e de assimilar as informações passadas pelos funcionários, o que dificulta seu trabalho.					
14	A inclusão do aluno com deficiência visual na universidade ajudará no desenvolvimento de sua independência social.					

(Fim da 2ª e última página do teste de atitudes aplicado aos funcionários.)

Este teste foi disponibilizado para colher as atitudes dos funcionários em uma única folha, porém, com duas páginas, frente e verso.

Muito Obrigado pela colaboração.

Prof. Saulo Sebastião de Souza

ANEXO XIII

MODELO FINAL DA PESQUISA DA ESCAL DE ATITUDES APLICADO AOS PROFESSORES

ESCALAS DE ATITUDES PARA PROFESSORES

Função: _____. Local de Trabalho: _____

Data: _____ de dezembro de 2008.

Prezado[a] Professor[a] da FaE/CBH/UEMG.

Como é do seu conhecimento, a Universidade passou a aceitar em seu corpo docente alunos com deficiência visual, como parte de um processo de ensino superior inclusivo. Estamos interessados em que este processo seja bem sucedido. Com este propósito, qual seja o de contribuir para o bom andamento da inclusão destes deficientes visuais, estamos desenvolvendo uma pesquisa em que avaliamos as atitudes dos funcionários e dos professores desta Instituição de Ensino Superior.

Abaixo você encontrará uma lista de 14 sentenças que expressam uma atitude em relação à inclusão de alunos deficientes visuais na Universidade. Sua tarefa consiste em assinalar na

coluna ao lado delas a alternativa que melhor corresponde ao seu pensamento. Não há respostas certas ou erradas, as melhores respostas são as que refletem honestamente seus sentimentos.

CI – Concordo inteiramente CP – Concordo parcialmente I – Indeciso, não tenho opinião formada DP – Discordo parcialmente DI – Discordo inteiramente

	PROPOSIÇÕES	CI CI	C CP	II I I	D DP	DI DI
1	O tratamento dos professores oferecido aos deficientes visuais na faculdade é muito bom, muito próximo do esperado que se faça.					
2	A inclusão de alunos deficientes visuais nas universidades e em todo o ensino superior trará benefícios significativos para toda a vida acadêmica.					
3	É fácil incluir deficientes visuais: basta cuidar da produção de textos “informatizados” para os deficientes visuais, que tem cumprido bem sua função, apesar da precariedade e da carência de recursos e outras problemáticas.					
4	O melhor lugar para os alunos deficientes, visuais ou não, ainda acho que não é na escola regular, mas na escola especial.					
5	É fundamental para o professor de curso superior dominar todas as linguagens universais próprias do deficiente visual, como braile, dosvox e jaw, por exemplo, o que vai sobrecarregá-lo demais.					
6	De tanto pensar o aluno deficiente (visual, principalmente) como “igual” aos alunos “normais” o tornamos “invisível” a seus reais problemas, trazendo-lhe sérios problemas, dentro e fora da academia.					
7	O aumento de estudantes deficientes no ensino superior monopolizará o tempo dos professores, e isto não é justo.					

(Fim da 1ª página do teste de atitudes aplicado aos funcionários.)

	PROPOSIÇÕES	CI CI	C CP	II I I	D DP	DI DI
8	As universidades brasileiras não estão preparadas para incluir os deficientes visuais nos seus cursos e atividades habituais, como faz com os ditos normais, por isto eles não deveriam estar incluídos.					
9	Trabalhar com este tipo ou grupo de alunos com necessidades especiais, no começo provoca certa insegurança, superada com tempo e contribuindo para o aperfeiçoamento dos professores.					
10	Os estudantes com deficiência visual nas instituições de ensino superior necessitarão de uma nova preparação dos professores, o que é muito desejável.					
11	Estudantes com deficiência visual monopolizarão o tempo dos professores da universidade brasileira, em prejuízo dos demais.					
12	A presença de alunos com deficiência visual na instituição de ensino superior promoverá a aceitação das diferenças no tocante aos alunos ditos normais.					
13	Entrar em sala de aula e deparar com alunos com deficiência visual provoca-me ansiedade, apreensão e constrangimento.					
14	Acredito que a inclusão do aluno com deficiência visual na universidade promoverá sua independência social.					

(Fim da 1ª página do teste de atitudes aplicado aos funcionários.)

Muito Obrigado pela colaboração.

Prof. Saulo Sebastião de Souza

ANEXO XIV

A aplicação da escala de atitudes revelou os seguintes resultados:

PONTUAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCALA DE ATITUDES

TABELA V

Nº	Pontuação	Frequência
1	42	2
2	43	1
3	45	1
4	48	1
5	49	2
6	50	3
7	51	6
8	52	2
9	53	4
10	54	5
11	55	4
12	56	2
13	57	2
14	58	3
15	59	2
16	60	2
17	61	2
18	63	1
19	66	1
Total	1022	46

Média de Professores: 53,59574

Desvio Padrão: 5,15271

ANEXO XV

TABELA VI
PONTUAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS NA ESCALA DE ATITUDES

Nº	Pontuação	Frequência
1	42	1
2	44	1
13	46	1
4	50	1
5	53	1
6	54	1
7	55	3
8	56	1
9	57	3
10	58	2
11	59	2
12	60	2
13	61	5
14	62	2
15	63	1
16	64	4
17	65	2
18	66	2
19	67	1
20	68	3
Total	1.150	39

Média de Funcionários: 59,38

Desvio padrão de Funcionários: 6,25

Distribuição de frequência

Como pode ser observado o resultado dos funcionários foi superior ao dos professores. Aplicando-se o Teste de Mann Whitney o resultado encontrado revelou-se altamente significativo, $p < 0,0001$.

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](#)