

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A Informática na inclusão de pessoas portadoras de necessidades
especiais: a Síndrome de Down e a Escola Comum**

WARLEY FERREIRA SAHB

Belo Horizonte

2005

Warley Ferreira Sahb

A Informática na inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais: a Síndrome de Down e a Escola Comum

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História Docente e da Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Educação: direito à educação e políticas educacionais

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte - MG

2005

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Warley Ferreira Sahb

Trabalho: A informática na inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais: a Síndrome de Down e a Escola Comum.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

Linha de Pesquisa: Educação: direito à educação e políticas educacionais.

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2005.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira - UNIMEP

Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho – PUC Minas

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – Orientador

Dedico este trabalho a minha MÃE, exemplo de força e determinação, em quem procuro me espelhar.

A meu PAI, mesmo ausente, sua presença se faz marcante e sensível, inclusive nos ensinamentos que me deixou.

A PRISCILLA, que me fez e faz viver as melhores emoções e os melhores sentimentos possíveis, pela paciência e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, por tornar possível esta caminhada junto a pessoas tão especiais.

A todas as pessoas de minha família que, às vezes, mesmo sem perceberem, estavam contribuindo para a realização deste percurso. Meu porto seguro.

Ao Prof. Dr. Cury, meu orientador e amigo, por utilizar sua “tesoura” nos momentos necessários e, sobretudo, por me incentivar e inspirar em diversos outros, proporcionando oportunidades de aprendizagem incríveis. Obrigado por despertar em mim aquele “japonês”.

À Profa. Dra. Íris Amâncio, pessoa amiga, amável e profissional exemplar, por ter me apoiado nesta caminhada. Obrigado por compreender a dispersão em determinados momentos.

À Laíse, pelas dicas de português e pela presteza que lhe é peculiar.

À Mary Ramos, pela alegria e amizade.

A todos os meus amigos de trabalho, pelas contribuições e pela paciência.

Ao Prof. Dr. José Wilson da Costa, por ter me oportunizado adentrar no campo da pesquisa e pelo incentivo.

Ao Prof. Dr. Júlio Romero (UNIMEP), pelas referências e envio de trabalhos, mesmo à distância.

A minha amiga Angela, pelos momentos alegres e inteligentes.

A todos os companheiros e amigos do Mestrado, pelas discussões e idéias.

A todos da APAE Contagem, pessoas e profissionais que me acolheram muito bem naquele espaço. Obrigado.

A todos os que colaboraram direta e indiretamente para a realização deste trabalho, sobretudo às pessoas entrevistadas.

Ao Ralph Augusto, consultor da Secretaria de Educação Especial do MEC, pela atenção, profissionalismo e disponibilidade em atender minhas solicitações, disponibilizando informações importantes para este trabalho.

“Senti e experimentei não ser para admirar que o pão, tão saboroso ao paladar saudável, seja enjoativo ao paladar enfermo, e que a luz, amável aos olhos límpidos, seja odiosa aos olhos doentes”.

Santo Agostinho

RESUMO

As discussões que envolvem o tema Educação Especial vêm ganhando destaque no campo de estudos em Educação. Neste trabalho de pesquisa, procurou-se abarcar parte dessas discussões, sobretudo, no que cabe ao debate das concepções da chamada escola inclusiva, perpassando por temas controversos, tais como o próprio conceito de inclusão, integração, exclusão e marginalização. Porém, toda essa discussão só faz sentido à luz da legislação nacional a respeito do tema. Foi isso que se propôs a fazer quando se lançou mão de uma análise das normas legais que regem a educação nacional e também quando se fez isso numa perspectiva histórica a respeito do campo educacional. Ao mesmo tempo, optou-se por realizar uma análise da incorporação da utilização da tecnologia no espaço educacional, sobretudo, porque se buscou analisar o impacto que o uso dos recursos da Informática, em especial o computador, pode causar no processo de inclusão de portadores de necessidades especiais na escola comum. Com esse intento, então, descreve-se o caso de Davi, um aluno atendido pela APAE Contagem, participante de um projeto de extensão universitária realizado pela PUC Minas Contagem, o Projeto APAE. Nesse espaço de investigação, Davi participou de um curso básico de Informática oferecido por iniciativa de uma parceria entre a APAE Contagem e a PUC Minas Contagem. Analisando o trabalho realizado com Davi nesse projeto e juntando-se a isso informações recolhidas com uma profissional da educação na APAE Contagem, com a mãe de Davi e estagiárias do Projeto APAE, pôde-se fazer um estudo a respeito do aprendizado de Davi e as contribuições que tal aprendizado lhe trouxeram. Seu processo de inclusão na escola comum e também nos demais espaços de sua convivência indicou que a Informática, trabalhada metodicamente, traz resultados efetivamente positivos para tal processo. Na medida em que ajuda a desenvolver aspectos importantes para a efetivação da chamada escola inclusiva, a Informática torna-se auxílio significativo para o processo de equalização de pessoas com necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão escolar, Tecnologia educacional, Informática na Educação e Legislação educacional.

ABSTRACT

The discussions involving the theme Special Education have been on the spotlight in Education. This research work aimed at enveloping part of these discussions, mainly in relation to the debate of the conceptions of the so-called inclusive school, treading through controversial themes such as the concept of inclusion itself, integration, exclusion, and marginalisation. Nevertheless, all this discussion only makes sense considering the national legislation about the theme. In this sense, an analysis of the legal rules which regulate the national education and its historical perspective about the educational field were relevant. At the same time, an analysis of the incorporation of technology utilisation in the educational space was an option above all due to the analysis of the impact the use of Computer Science resources, especially the computer, can cause on the process of including people with special needs in regular schools. Purposefully, there is a description of Davi's case, a student attending APAE Contagem who participates of a university extension project developed by PUC Minas Contagem, the APAE Project. Within this investigation field, David took part in a basic course on Computer Science offered by a partnership between APAE Contagem and PUC Minas Contagem. Analysing Davi's work made in this project and adding information gathered from a professional of education in APAE Contagem, Davi's mother, and the APAE Project trainees, a study about Davi's learning and the contributions such learning brought to him were possible. His inclusion process in a regular school and in other living spaces has pointed that the Computer Science, methodically worked, brings effectively positive results to such process. Whilst it helps develop important aspects to the effectivation of the so-called inclusive school, Computer Science becomes a meaningful aid to the equalisation process of people with special needs.

Key-words: Special Education, School Inclusion, Education Technology, Computer Science in Education and Education Legislation.

RESUMEN

Las discusiones que rodean el tema Educación Especial ganan destaque en el campo de los estudios en Educación. En este trabajo de investigación, se buscó abarcar parte de esas discusiones, sobre todo, en lo que se refiere al debate de las concepciones de la nombrada escuela inclusiva, perpasando los temas polémicos como el propio concepto de inclusión, integración, exclusión y marginalización. Sin embargo, toda esa discusión sólo tiene sentido a la luz de la legislación nacional sobre el tema. Esa ha sido la propuesta cuando se recorrió a un análisis de las normas legales que rigen la educación nacional y también cuando se lo hizo en una perspectiva histórica a respeto del campo educacional. Al mismo tiempo, se optó por realizar un análisis de la incorporación de la utilización de la tecnología en el espacio educacional, sobre todo, porque se buscó analizar el impacto que el uso de los recursos de la Informática, en especial la computadora, puede causar en el proceso de inclusión de portadores de necesidades especiales en la escuela normal. Con ese intento, entonces, se describe el caso de Davi, un alumno de la APAE Contagem y participante de un proyecto de extensión universitaria realizado por la PUC Minas Contagem, el Proyecto APAE. En ese espacio de investigación, Davi participó de un curso básico de Informática ofrecido por iniciativa de una sociedad entre la APAE Contagem y PUC Minas Contagem. Analizando el trabajo realizado con Davi en ese proyecto y uniéndoselo a las informaciones recogidas con una profesional de la educación en la APAE Contagem, su madre y las practicantes del mismo proyecto, se pudo hacer un estudio sobre el aprendizaje del alumno y las contribuciones que el aprendizaje le proporcionaron. Su proceso de inclusión en la escuela normal, e, incluso, en los demás espacios de su convivencia señaló que la Informática, trabajada metódicamente, trae resultados efectivamente positivos para tal proceso. A medida que ayuda a desarrollar aspectos importantes para la efectividad de la llamada escuela inclusiva, la Informática se hace auxilio significativo para el proceso de eculización de personas con necesidades especiales.

Palabras Clave: Educación Especial, Inclusión en la escuela, Tecnología educacional, Informática en la Educación e Legislación educacional.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	33
TABELA 2 – EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	34
TABELA 3 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E MATRÍCULAS NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS.....	36
TABELA 4 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – MUNICÍPIO DE CONTAGEM – MG	37
TABELA 5 - CRESCIMENTO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
TABELA 6 – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR TIPO DE NECESSIDADE – ANO 2004.....	40
QUADRO 1 - PESSOAS ENVOLVIDAS NA COLETA DE DADOS.....	26
QUADRO 2 - CONCEPÇÕES E NOÇÃO DE INTELIGÊNCIA E COGNIÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS.	43
QUADRO 3 – QUADRO GERAL DO PROJETO APAE.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – 1998 – 2004	38
GRÁFICO 2 – AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - EXPRESSÃO ESCRITA – PARTICIPAÇÃO.....	153
GRÁFICO 3 – AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - EXPRESSÃO ORAL – ARGUMENTAÇÃO E ELABORAÇÃO	156
GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - EXPRESSÃO ORAL – PARTICIPAÇÃO.....	157
GRÁFICO 5 - AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - HABILIDADES ARTÍSTICAS – COOPERAÇÃO	157
GRÁFICO 6 - AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - EXPRESSÃO ESCRITA – PARTICIPAÇÃO.....	165
GRÁFICO 7 - AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - EXPRESSÃO ESCRITA – UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS.....	167
GRÁFICO 8 - AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - EXPRESSÃO ESCRITA – REVISÃO DOS PRÓPRIOS TEXTOS	167
GRÁFICO 9 - AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - FAMILIARIZAÇÃO TECNOLÓGICA – COMPREENSÃO DAS FINALIDADES	170
GRÁFICO 10 - AVALIAÇÃO COMPARATIVA 1º E 2º SEMESTRE/2003 - FAMILIARIZAÇÃO TECNOLÓGICA – AUTONOMIA.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE – MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CFE	Conselho Federal de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONADE	Conselho Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Educom	Educação por Computadores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
GRAF.	Gráfico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inc.	Inciso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INFOC	Informática para Comunidade
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPI	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROINESP	Projeto de Informática na Educação Especial
Proinfo	Programa Nacional de Informática da Educação
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEE – MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEI	Secretaria Especial de Informática
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Especial
TAB.	Tabela
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS	32
1.1 – PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	32
1.2 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA EVOLUÇÃO ..	40
1.3 – HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	51
1.4 - A ATUAL LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM NÍVEL FEDERAL.....	62
1.5 – ACERCA DE ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS	75
1.6 – A NORMATIZAÇÃO NOS ESTADOS DA REGIÃO SUDESTE.....	81
1.7 - A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS	83
CAPÍTULO II – A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E O PROJETO APAE CONTAGEM	91
2.1 – A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	91
2.2 – INFORMÁTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: AÇÕES GOVERNAMENTAIS	98
2.3 – A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	102
2.4 – SOBRE O PROJETO APAE	113
2.5 – O PORTADOR DA SÍNDROME DE DOWN.....	121
2.6 – SÍNTESE E ALGUMAS REFLEXÕES.....	128
CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS SUJEITOS.....	132
3.1 - UMA INTRODUÇÃO	132

3.2 – AS CATEGORIAS	138
3.2.1 - 1ª CATEGORIA: O CONCEITO DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS	138
3.2.2 - 2ª CATEGORIA: O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE DAVI.....	151
3.2.3 – 3ª CATEGORIA: A MELHORIA DO RENDIMENTO ESCOLAR DE DAVI.....	162
CONCLUSÕES	177
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICE A – CRITÉRIOS UTILIZADOS PELA COORDENADORIA DE EXTENSÃO DA PUC MINAS CONTAGEM PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO APAE E FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	200
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	215
ANEXO B – CONVÊNIO QUE ESTABELECE O PROJETO APAE	219
ANEXO C– ROTEIROS DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS.....	224

INTRODUÇÃO

Começar um trabalho de pesquisa requer, entre outras coisas, motivação pessoal e profissional para seguir em um campo, *a priori*, desconhecido em seus pormenores técnicos e conceituais. Devo ressaltar que meu interesse pelo objeto desta pesquisa, ou seja, em investigar as possibilidades efetivas de utilização do computador na inclusão escolar de portadores de necessidades educacionais especiais, tem ligação direta com minha área de atuação, uma vez componho a equipe de execução do Projeto APAE, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) em Contagem, em parceria com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Contagem, Minas Gerais, projeto que é objeto deste estudo.

O fato de integrar essa equipe tem me dado oportunidade de participar de Congressos e Seminários sobre inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais. Um artigo apresentado e publicado nos anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, no ano de 2002, conta com minha autoria e a de outros dois pesquisadores da PUC Minas.

Além disso, o trabalho dessas instituições foi objeto de apresentação no I Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, em 2003, tendo um artigo apresentado nesse evento, onde se relatam as experiências desse Projeto.

Em minha formação profissional, propriamente dita, houve outra oportunidade de me aproximar desse tema. Tendo concluído o curso de Licenciatura em Matemática na metade do ano de 2001, resolvi ingressar em uma pós-graduação *lato sensu* em Informática na Educação,

cuja ênfase era a elaboração e avaliação de *softwares* educativos. A escolha por este curso se pautou em minha experiência, em tempos de graduação, no trabalho com o desenvolvimento desses programas computacionais educativos.

Nesse período, cursava essa Especialização e, ao mesmo tempo, lecionava Matemática para alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual de educação de Minas Gerais, aprovado que tinha sido num recente concurso público de ingresso.

No Curso de Especialização, fui convidado por um professor do mesmo a participar de um projeto de extensão universitária que esse professor estava implantando na PUC Minas Contagem, que é o Projeto APAE, acima citado. Então, já no ano de 2002, começamos a trabalhar na elaboração e execução desse projeto, tendo as atividades se iniciado em março daquele mesmo ano.

Desse modo, é que começo a tomar contato com as pessoas portadoras de necessidades especiais, pois era esse o perfil dos alunos encaminhados pela APAE Contagem que participariam do projeto em questão. Era um novo tipo contato que eu teria de ter com essas pessoas, um contato no espaço escolar.

Isso era algo novo para mim, apesar de, em minha família, haver um caso de uma pessoa com Síndrome de Down. Essa situação originária seria diversa da existente no Projeto, em novo ambiente de trabalho que se iniciava então.

Com o passar do tempo, na execução desse trabalho na PUC Minas Contagem, outras oportunidades foram surgindo, ao ponto de haver me afastado das aulas de Matemática nas escolas da rede estadual de ensino, para dedicar mais tempo ao trabalho com esses alunos do Projeto APAE.

Daí, depois de terminado o Curso de Especialização e de ter adquirido, como resultado da prática e de novos estudos a respeito, alguma experiência profissional e pessoal, resolvi

fazer dessa experiência um projeto de pesquisa que apresentaria para concorrer na seleção aos novos alunos do Mestrado em Educação, uma vez que via, naquele Projeto, questões que precisavam ser discutidas e aprofundadas.

Mas não se tratava apenas de discutir a questão do uso das ferramentas computacionais como auxiliar na inclusão escolar de portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de educação, era também preciso discutir questões relevantes no âmbito das políticas públicas a esse respeito. Sendo assim, encaminho meu projeto à seleção de uma vaga na linha de pesquisa que trata dessa questão.

Com esse entendimento, esta pesquisa também se justifica pela necessidade de discutir e, sobretudo, efetivar a democratização e a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase nos portadores de necessidades educacionais especiais.

Acredita-se também que as conclusões desse trabalho, sem generalizá-las, possam contribuir para que se entenda melhor como essa inclusão escolar possa vir a se realizar, respeitados sempre os contextos e os aspectos diferenciadores de cada realidade pesquisada. O domínio da tecnologia da Informática, nos espaços escolares, pode trazer contribuições ao desenvolvimento desses sujeitos, alunos que cooperam com um processo contínuo de inclusão escolar e conseqüente socialização.

A intensificação do uso das tecnologias da Informação e da Comunicação, nos mais diversos setores da sociedade, exige de todos o desenvolvimento de novas habilidades, competências e valores cognitivos e forçam a uma constante atualização e aprendizagem.

Nessa perspectiva, acredito que seja relevante o entendimento do modo como o uso dos recursos dessa nova tecnologia, em especial o computador, pode oferecer ao processo de inclusão escolar e igualdade de oportunidades, numa situação que atenda a todas as pessoas.

O desafio agora é democratizar esta educação, de forma a atender toda e qualquer diversidade que possa se apresentar na escola, concretizando o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos, uma educação como direito de todos.

O Brasil vem despendendo esforços na elaboração e execução de políticas públicas que, atendendo ao ordenamento jurídico, abram as portas das salas comuns das escolas regulares comuns às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Desse modo, há que se enfatizar que o intento principal desse trabalho é discutir os pressupostos e também verificar a efetividade do uso dos recursos computacionais nesse processo de inclusão escolar do portador de necessidades especiais.

Nesse sentido, há um recorte específico do conceito de inclusão que incide sobre a educação escolar. Com isso, tomo, como ambiente de investigação, o Projeto APAE e, em especial, o aluno Davi, um adolescente portador da Síndrome de Down e que, na ocasião, já freqüentava regularmente a escola comum.

Procurou-se, então, compreender e verificar os resultados e efeitos que a participação de Davi nesse Projeto possa ter gerado, ou seja, saber se realmente o aprendizado de Davi, no Curso de Informática do Projeto APAE, tem conseqüências em sua vida cotidiana, na vida social e, sobretudo, na vida escolar. Trata-se, portanto, de também saber se a Informática, em especial o contato com o computador, tem impacto direto nos resultados dessa sua vivência escolar.

Importante, também, destacar a tipificação deste trabalho, visto que pesquisas deste gênero, com esse enfoque recaindo sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down, numa perspectiva de análise sobre os efeitos que o uso metódico dos recursos tecnológicos podem trazer no processo de inclusão dessas pessoas escola comum.

Logo, na realização desse trabalho, faz parte do percurso, a ser seguido, levantar questões e, para isso, a metodologia possui importância especial, na medida em que colabora sobremaneira para o alcance dos objetivos propostos, norteados o processo de investigação.

Para tanto, a definição e a elaboração do problema, a ser investigado e analisado, são fundamentais. Na concepção de Boaventura (2004, p.64):

Uma cadeia deve ser estabelecida entre o problema e a metodologia. O problema tipifica a natureza do estudo, que pode ser mais quantitativo ou mais qualitativo, descritivo ou explicativo. O uso de fontes, os processos e as técnicas devem permitir a definição do referencial metodológico.

A investigação a que essa pesquisa se propõe inicia-se no âmbito da pesquisa descritiva.

A pesquisa descritiva intenta fazer a enumeração, o levantamento ou a coleta dos caracteres manifestos de uma população, suas interações, seus comportamentos, seus problemas. O desejo do pesquisador em conhecer todas essas relações e interações sociais de uma comunidade ou mesmo de um determinado sujeito é que o leva a escolher esse tipo de pesquisa, que Gil (1999, p. 44) assinala como sendo a que levanta as características que: “(...) têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Começar pela pesquisa descritiva é fazer opção por encontrar uma entrada que se abra para a realidade mais profunda que supõe a captação daquilo que é mais manifesto. O manifesto é a porta de entrada e, a partir daí, é possível desvelar conceitos e estabelecer relações entre as possíveis variáveis encontradas, num determinado ambiente.

O mesmo grau de relevância é dado à descrição dos sujeitos desta pesquisa - aluno, família e funcionários da APAE Contagem, além de estagiários (monitores) do Projeto APAE

- suas relações sociais, familiares, as condições que estes encontram na escola e a relação com seus pares e, nessa perspectiva, justifica-se a escolha da realização de uma pesquisa descritiva.

Aos dados trazidos pela pesquisa descritiva, optou-se por aliá-los aos achados de um estudo de caso. De acordo com Triviños (1987, p. 133), o estudo de caso: “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”.

Trata-se de uma estratégia vinculada à pesquisa qualitativa, cuja preocupação está centrada na percepção e interpretação da realidade. Sobre o estudo de caso, Laville e Dionne (1999, p.156) enfatizam que:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

Ainda sobre a definição de estudo de caso, Tosta (2004, p.1) assim se posiciona: “O Estudo de Caso (...), seja ele simples e específico ou complexo e abstrato, (...) é sempre bem delimitado e deve ter seus contornos bem definidos no desenrolar da pesquisa”.

Uma outra característica, não menos importante do estudo de caso, é a possibilidade de se aprofundar mais no objeto a ser estudado. Por se analisar um caso específico, esse maior aprofundamento, no ambiente do objeto de pesquisa, traz vantagens como, por exemplo, a possibilidade da interpretação detalhada de certas variáveis em um determinado contexto, a relação destas variáveis com os sujeitos ou situações podem ser reveladoras e determinadoras de comportamentos importantes para interpretação do fenômeno.

Com esse mesmo entendimento e de forma complementar, Roese (1998, p.192) acrescenta:

O estudo de caso permite responder como e por que aquelas características específicas que observamos são possíveis, em um quadro teórico mais amplo, como as grandes tendências se manifestam, ou não, em realidades sociais concretas. Portanto a especificidade do caso é o traço diferenciador desta técnica o que, ao contrário de ser uma característica fragilizadora, é a sua grande força.

Por se tratar de um estudo de caso, faz-se necessário explicitar a unidade empírica de análise, ou seja, o lugar onde se pretende realizar a pesquisa, que, nesse caso, será o projeto realizado pela PUC Minas Contagem em parceria com a APAE Contagem. Desse modo, pretende-se estudar as relações dos alunos, dos monitores que fazem parte do Projeto, dos pais dos alunos beneficiados e, todas essas, ligadas pelo fio condutor da importância que a Informática pode ter na inclusão de portadores de deficiência na escola regular.

Nessa perspectiva, entende-se o estudo de caso como técnica de pesquisa apropriada a esta pesquisa, uma vez que o aprofundamento na compreensão do assunto específico da questão é essencial. Conhecer e estabelecer as relações, as nuances e peculiaridades que envolvem os sujeitos desta pesquisa em suas relações, em sentido amplo, serão de importância patente.

Para tornar real este estudo, foi necessário selecionar pessoas que pudessem colaborar para sua realização. Desse modo, foram selecionadas pessoas ligadas diretamente e indiretamente ao Projeto APAE.

Tal seleção se justifica no sentido de que é fundamental, para análise da efetividade do cumprimento dos objetivos deste trabalho, que se recolhessem dados, informações acerca do Projeto APAE e posições sobre suas atividades, contemplando percepções e recolhendo depoimentos de todas as partes envolvidas em sua execução.

Em primeiro lugar, destacamos a participação de um aluno do Projeto APAE - um jovem de 16 anos, portador da Síndrome de Down, selecionado e convidado a colaborar com

este trabalho, prestando depoimentos acerca de sua participação no referido projeto. Sua escolha se justifica por sua postura questionadora, seu comprometimento na realização das atividades propostas e sua efetiva participação no trabalho desenvolvido à época.

A partir de seus relatos, comparados com os dos outros sujeitos e sob a ótica de uma revisão da literatura a respeito do tema, será feito o encadeamento conceitual dos discursos recolhidos dos outros colaboradores para com este trabalho, para análise.

Dentre as pessoas que possuíam ligação direta com o referido projeto, pode-se dar destaque à participação das duas estagiárias, que exerciam função de monitoras de turma e que responderam a um questionário.

Há que se ressaltar, com igual relevância, a participação de duas outras pessoas, sendo uma delas a mãe do aluno beneficiário do Projeto e uma pedagoga da APAE Contagem. À pedagoga, solicitou-se o preenchimento de um questionário, enquanto aquela colaborou na concessão de entrevistas.

A mãe do aluno beneficiário foi escolhida pela efetiva participação e acompanhamento de seu filho no Projeto e a pedagoga da APAE Contagem, pelo seu envolvimento profissional com o Projeto APAE.

É importante destacar que, de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) - do Ministério da Saúde - que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tivemos o cuidado de trabalhar com o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para efeito de coleta de dados com os sujeitos envolvidos, sendo assim garantido o respaldo do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade¹.

Também em cumprimento ao estabelecido pela referida Resolução, os nomes dos sujeitos envolvidos, neste estudo, serão alterados, para efeito de preservar suas identidades

¹ Cf. modelo desse termo e o parecer de aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa no Anexo A deste trabalho.

originais. Sendo assim, o quadro abaixo traz os nomes fictícios dos envolvidos, suas respectivas idades e funções:

Quadro 1 - Pessoas envolvidas na coleta de dados

Relação de pessoas envolvidas na coleta de dados deste estudo		
Nome²	Idade	Função/Atividade
Davi	16	Aluno beneficiário do Projeto APAE
Maria	--	Mãe de Davi
Ester	25	Monitora do Projeto APAE
Rute	23	Monitora do Projeto APAE
Lia	43	Pedagoga da APAE

Há que se ressaltar que o contato com Davi e Maria, num primeiro momento, foi intermediado pela Pedagoga da APAE - Lia - sendo que posteriores encontros foram realizados sem esta intermediação. Já com Ester e Rute, o contato se deu em encontros entre estas e o pesquisador, uma vez que essa interação se dá no próprio ambiente de realização do Projeto.

Para a concretização deste trabalho, utilizaram-se também as seguintes técnicas de pesquisa: a análise documental, a aplicação de questionário e a realização de entrevista. São outras formas de aproximação do objeto de estudo.

A análise documental constitui-se em uma técnica de abordagem de dados qualitativos e quantitativos, podendo complementar outras informações ou, até mesmo, introduzir novos aspectos a serem analisados no objeto pesquisado.

A análise documental é assim definida por Gil (1999, p.66):

² Optou-se por utilizar nomes bíblicos, com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Esse tipo de dado pode ser obtido em documentos escritos, estatísticas, vídeos e outras formas de documentos. Para este estudo, privilegiaram-se documentos tais como: a Constituição Federal (atual e anteriores), a LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - atual e anteriores - o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Leis, os Decretos, os Pareceres e as Resoluções do CNE (Conselho Nacional de Educação) e do CEE-MG (Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais) a respeito de Educação Especial, entre outros documentos, com a finalidade de um levantamento legal e histórico do tema.

Neste âmbito da pesquisa documental, cumpre aqui destacar que também serão utilizados dados componentes das avaliações realizadas no Projeto APAE, durante sua execução. Tais avaliações foram realizadas em dois momentos, a saber: uma avaliação ao final do primeiro semestre, quando se finalizam as atividades da primeira etapa e, a outra, no encerramento do Projeto³.

Na pesquisa bibliográfica, pode-se incluir a revisão de literatura. Essa revisão se faz necessária para delimitação do objeto pesquisado e, também, para a construção de um arcabouço teórico consistente acerca do tema abordado.

Boaventura (2004, p.46) caracteriza desse modo a revisão de literatura:

A revisão de literatura objetiva demonstrar o que foi escrito sobre o tema. Consiste na análise e síntese das informações, visando definir as linhas de ação para abordar o

³ As fichas de avaliação e os critérios utilizados para sua realização se encontram no Apêndice A deste trabalho.

assunto ou problema e gerar idéias novas e úteis. (...) A revisão não é um amontoado do que se leu, e tão pouco uma coleção de resumos. Revisão de literatura é discussão do que foi encontrado e relacionado com o problema.

Percebe-se, então, que questões pertinentes à Educação Especial têm sido incansavelmente discutidas por diversos autores, tais como: Ferreira e Guimarães (2003) quando trazem amplas discussões acerca da trajetória da concepção de deficiência e discutem termos como inclusão e integração; Carvalho (1977, 1997, 2000), tratando de questões mais pontuais em relação ao processo de aprendizagem de portadores de necessidades especiais; Bueno (1993, 2001, 2003), sobre políticas públicas e concepções a respeito de educação de pessoas deficientes ao longo do tempo, o que também faz, pertinentemente, Ferreira (1994, 1998, 2003), ao discutir políticas e normas legais em relação a LDB e concepções acerca da excepcionalidade; e Plaisance (2000), que traz, em nível internacional, a discussão sobre a denominação de ‘especial’ dada a esse tipo de educação e a seus sujeitos.

Há, também, que se destacar os trabalhos de Santarosa (1998, 2004), em relação ao uso da tecnologia nesse âmbito; de Mazzotta (2001), ao tratar de aspectos legais e históricos da Educação Especial Brasileira; Mantoan (1998), ao trazer considerações sobre a educação dos deficientes mentais; Valente (1991, 1993, 1995), que trabalha com o uso da tecnologia na educação de portadores de deficiência e discute os efeitos dessa tecnologia; Jannuzzi (1985, 2001, 2004), que trata das políticas sociais e do espaço da criança excepcional no ambiente social, além trazer importante trabalho na linha histórica da Educação Especial nacional; e, ainda, Voivodic (2004), que levanta a questão das perspectivas de escolaridade do portador da Síndrome de Down na escola comum, entre vários outros que surgirão no decorrer das discussões deste trabalho.

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, no âmbito da educação regular, é um assunto que aí se faz presente. Essa questão tem importância ímpar nas

discussões do campo educacional, uma vez que essas pessoas têm o direito e o dever de exercer sua cidadania.

Uma outra técnica a ser utilizada para a realização do trabalho será o questionário. De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p.100): “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Ainda de acordo com Richardson (1999, p.189), pode-se entender desse modo as funções do questionário:

Geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. (...) As informações obtidas por meio de questionário permitem cumprir diversos objetivos.

Aqui o questionário terá como função o levantamento de dados com pessoas com as quais não foi possível realizar entrevistas e também, de modo análogo, em situações em que pareceu não ser necessário um maior detalhamento dos dados obtidos, de sorte que se utilizou o questionário em situações mais genéricas.

Da mesma forma que o questionário foi utilizado como técnica complementar à análise documental, também a entrevista foi realizada com os sujeitos desta pesquisa.

Empregou-se essa técnica para recolher informações mais elaboradas e detalhadas sobre o tema pesquisado, as impressões dos profissionais da APAE e demais entrevistados acerca do desenvolvimento dos alunos e de suas relações com seus pares.

Optou-se, portanto, pelo uso da entrevista do tipo semi-estruturada. Triviños (1987, p. 146) define assim esse tipo de entrevista:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Uma vantagem significativa da entrevista é exatamente trabalhar com a linguagem do sujeito entrevistado. Vejamos o que Biklen e Bogdan (1994, p.134) acrescentam a esse respeito: “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Esse tipo de entrevista permite um roteiro de realização, aberto a intervenções inerentes em relações que envolvam diretamente pesquisador e pesquisado.

Desse modo, passaremos a “dialogar“ com os sujeitos dessa pesquisa, procurando destacar, nessa interação, por meio da análise do conteúdo dos dados recolhidos, opiniões e constatações relevantes para análise dos objetivos propostos por este trabalho investigativo.

Então, com vistas a trazer, com clareza, as questões suscitadas neste estudo, optou-se por fazer a divisão de seu conteúdo em quatro capítulos, antecedidos por esta introdução, onde também se explicitam as opções metodológicas adotadas.

No primeiro capítulo, faz-se uma retrospectiva histórica da construção da legislação educacional brasileira, tomando o cuidado de colocar esta análise em nível regional. Ao se examinar a normatização da Educação Especial na Região Sudeste, em nível estadual, passa-se em revista a legislação do Estado de Minas Gerais a respeito desse campo e, por fim, ao âmbito municipal, quando se toma para estudo a legislação educacional do município de Contagem, por intermédio de sua Lei Orgânica.

O segundo capítulo traz uma análise acerca da Informática na Educação, seus pressupostos, um pouco da história de sua implantação, teorias, marcos legais e discute

algumas políticas públicas implantadas, com ênfase também na Informática na Educação Especial. Em outros momentos desse capítulo, faz-se uma descrição do Projeto APAE, espaço de investigação deste trabalho; realiza-se, ainda, uma descrição da Síndrome de Down, suas características mais marcantes e, por fim, uma síntese de todos os tópicos deste capítulo.

Já no terceiro capítulo, apresenta-se a fala dos sujeitos participantes deste estudo. Aqui se discutem com os entrevistados suas impressões acerca da inclusão, da importância do uso da Informática nesse processo e suas percepções a respeito da efetividade dessa medida.

E, por fim, nas considerações finais, apresentamos os resultados deste estudo, chegando a constatações e apontamentos para futuras discussões.

CAPÍTULO I – A Legislação Educacional Brasileira: aspectos históricos e atuais

1.1 – Panorama atual da Educação Especial no Brasil

A Educação Especial, temática deste estudo ora apresentado, tem sido objeto de muitas pesquisas, reflexões e alvo de muitas mudanças ao longo do tempo, devido a políticas de ações mobilizadoras de esforços, na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No Brasil, seja em decorrência das políticas públicas, seja por consequência de uma crescente conscientização da sociedade civil e suas ações, a Educação Especial vem ganhando corpo e espaço nos mais diversos meios. Isso pode ser comprovado, ao se analisarem dados estatísticos, produzidos por alguns institutos e pesquisadores da área de educação.

Segundo dados no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pode-se avaliar o crescimento do número de instituições de atendimento educacional para portadores de necessidades especiais.

Uma primeira aproximação da situação da Educação Especial pode ser vista pelos dados oficiais do INEP, na TAB. 1:

Tabela 1 – Estabelecimentos de Educação Especial

Estabelecimentos com Educação Especial			
Abrangência Geográfica	Ano	Dependência Administrativa	Total de Escolas
Brasil	1999	Privada	1.670
		Pública	4.666
		Total	6.336
	2000	Privada	1.844
		Pública	4.906
		Total	6.750
Brasil	2001	Privada	1.989
		Pública	4.786
		Total	6.775
	2002	Privada	2.026
		Pública	4.769
		Total	6.795
	2003	Privada	2.104
		Pública	4.836
		Total	6.940

Fonte: MEC/INEP - 2004

De acordo com dados da TAB. 1, pode-se notar maior crescimento dos estabelecimentos de Educação Especial na esfera privada, mantendo-se o número de escolas que delegam sua administração à esfera pública (Federal, Estadual ou Municipal) sem aumento expressivo em seus números. Isso é reflexo, como se verá mais adiante, da recente preocupação estatal com a questão da educação dos portadores de deficiência na rede pública de ensino.

Com relação ao surgimento e expansão dos serviços e políticas relacionados à Educação Especial, Bueno (1993, p.17) destaca:

O surgimento e a expansão da educação especial na sociedade industrial moderna têm sido analisados quase que exclusivamente sob a ótica da expansão de oportunidades educacionais aos excepcionais, assim considerados aqueles que, em

virtude de características pessoais geradas por essa condição, não conseguiram usufruir processos regulares de ensino.

Concomitantemente ao crescimento do número de estabelecimentos de atendimento à Educação Especial, pode-se esperar, como conseqüência, o aumento do número de matrículas nessa modalidade de ensino.

Vejamos outra tabela do INEP, com os números da evolução de matrículas na Educação Especial, agora divididos por tipo de deficiência, destacando a visual, a auditiva, a física, a mental, as deficiências múltiplas e as condutas típicas:

Tabela 2 – Evolução de Matrículas de Alunos com Necessidades Especiais

Número de matrículas de alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência						
Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Tipo de Necessidade	Quantidade Alunos					
Visual	15.473	18.629	8.019	8.570	20.257	24.185
Auditiva	42.584	47.810	35.545	36.055	52.422	56.024
Física	16.463	17.333	10.764	12.182	21.352	24.658
Mental	181.377	197.996	178.005	189.499	231.021	251.506
Múltipla	42.582	46.745	41.726	47.086	56.166	62.283
Condutas Típicas	8.994	9.223	7.739	9.190	13.670	16.858
Altas Habilidades/ Superdotados	1.187	1.228	454	692	1.110	1.675
Outras	28.666	35.165	18.268	20.125	52.603	66.850
Total Brasil	337.326	374.129	300.520	323.399	448.601	504.039

Fonte: MEC/INEP/SEESP - 2004

Nessa exposição de dados, pode-se analisar o crescimento do número de matrículas de alunos portadores de necessidades especiais, de acordo com os diferentes tipos de necessidades que possam possuir. Percebe-se, em qualquer ano que se tome como referência,

que o maior número de matrículas é o de portadores de deficiência mental, enquanto o menor número pertence aos superdotados.

Outro entendimento que se pode obter na consulta aos dados da tabela anterior é o notável aumento na matrícula, se se tomar como parâmetro o ano inicial da TAB. 2, 1998, e o último ano de análise, ou seja, o ano de 2003. Isso se justifica, em grande parte, pela aprovação, no ano de 1996, da LDB⁴, que traz, em seu texto, uma política mais abrangente, com relação à Educação Especial, que as legislações anteriores.

Deslocando essa análise em nível dos Estados, com dados do mesmo INEP⁵, pode-se notar que a maior concentração de matrículas de alunos portadores de necessidades especiais se dá na Região Sudeste do País, com 162.015 alunos matriculados. A segunda região brasileira, em número de matrículas é a Região Sul, com 86.101 alunos. Em seguida, Região Nordeste com 62.291 matrículas; depois Centro-Oeste, com 26.604; por último, com 21.887 alunos portadores de necessidades especiais matriculados, a Região Norte.

Analisando estes números, mas tomando por base os tipos de deficiência, nota-se que o maior número de matrículas, em todas as regiões do País, é dos deficientes mentais, com 211.110 matrículas no total, seguido dos portadores de deficiências múltiplas com 54.643 alunos matriculados e, logo após, os portadores de deficiência auditiva, com 36.242 matrículas.

No Estado de Minas Gerais, o maior número de matrículas, por tipo de deficiência, também é dos portadores de deficiência mental, com 28.456 alunos matriculados, seguidos pelos portadores de deficiências múltiplas, com 11.672 matrículas.

⁴ Lei 9.493 de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

⁵ Estes dados, com a análise e distribuição por região geográfica, até o momento de fechamento deste capítulo não estavam disponíveis para o Censo Escolar 2004, de modo que foram utilizados os dados do Censo Escolar 2003. Mais detalhes podem ser obtidos consultando-se: BRASIL. INEP. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2003. Brasília: O Instituto, 2003, ou mesmo pela Internet, no *site* www.inep.gov.br.

Esses dados e análise podem ser estendidos, com propriedade, também ao Estado de Minas Gerais, onde, segundo dados da SEE - MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), há um total de 56.192 de matrículas na Educação Especial, sendo a maioria destas na rede particular de ensino; outra parte, a segunda em quantidade de matrículas, é da rede estadual de ensino, seguida da municipal e com a constatação de que, em todo o Estado de Minas Gerais, não se conta com nenhuma matrícula de portadores de necessidades especiais na rede federal de educação⁶. Veja a TAB. 3:

Tabela 3 – Número de estabelecimentos e matrículas no sistema estadual de ensino de Minas Gerais

Número de Estabelecimentos de Ensino, Matrícula Efetiva na Educação Básica por Nível/Modalidade de Ensino, segundo Superintendência, Município e Dependência Administrativa - Minas Gerais - 2003							
	Dependência Administrativa	Número de Estabelecimentos	Matrículas				
			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Especial
			1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Total		
MINAS GERAIS	Total	18.109	1.762.011	1.692.873	3.454.884	937.944	56.192
	Estadual	3.925	640.903	1.117.744	1.758.647	794.115	10.238
	Federal	29	1.007	1.845	2.852	10.221	-
	Municipal	10.354	1.011.265	453.788	1.465.053	30.856	3.015
	Privada	3.801	108.836	119.496	228.332	102.752	42.939

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 2003

Pode-se perceber, ao analisar os dados referentes ao número de estabelecimentos existentes no Estado de Minas Gerais, que, apesar de existirem mais estabelecimentos públicos estaduais de Educação Especial, no total de 3.925, totalizando 10.238 matrículas, há uma diferença significativa deste número em relação à rede particular que, contando com

⁶ Dados do Censo Escolar 2004, realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, já trazem o número total de matrículas na Educação Especial (Instituições Especializadas e Classes Especiais) somando 57.588 alunos e o número de incluídos em classes comuns igual a 25.713 alunos.

menos escolas que atendem a essa modalidade de ensino, em número de 3.801, atende a 42.939 alunos portadores de algum tipo de necessidade especial.

Em nível municipal - Contagem, município onde foi realizado este trabalho e onde estudam os alunos beneficiados pelo Projeto APAE - a análise pode ser feita pelos dados encontrados na TAB. 4:

Tabela 4 – Número de estabelecimentos e matrículas em Educação Especial – Município de Contagem – MG

Número de Estabelecimentos e Matrículas - Município de Contagem - MG			
	Dependência Administrativa	Número de Estabelecimentos	Matrículas Educação Especial
Contagem	Total	235	610
	Estadual	40	-
	Municipal	75	352
	Privada	120	258

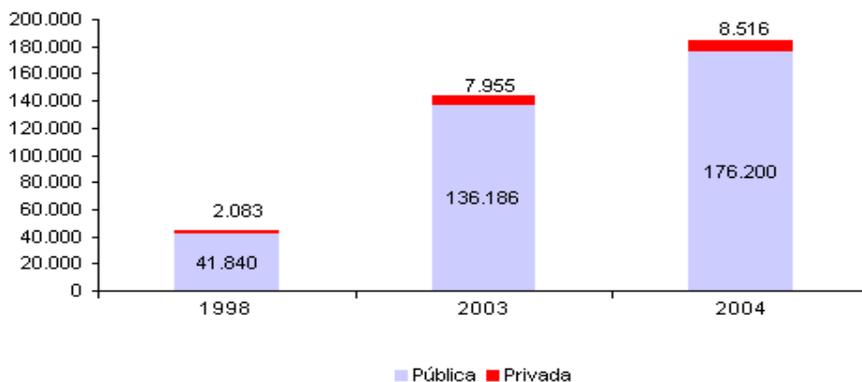
Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 2003

Em Contagem, nota-se a inexistência de alunos, portadores de necessidades especiais, matriculados na rede estadual, em Educação Especial. Logo, todo atendimento do Município, para esta modalidade, é realizado pela esfera municipal e privada de ensino, e, sobretudo, o atendimento efetivo a essa população na rede municipal é maior do que o realizado na rede privada, o que destoa em relação aos dados estaduais, onde o número de matrículas na rede privada prevalece.

Como forma de sintetizar esta exposição, pode-se recorrer a dados do INEP, conforme Censo 2004, que mostra o crescimento do número de matrículas de alunos portadores de

necessidades especiais, na rede pública e privada de ensino comum, comparando os anos de 1998, 2003 e 2004:

GRÁFICO 1 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais – 1998 – 2004



Número de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam classes comuns no ensino regular, por rede de ensino - Brasil 1998-2004

Fonte: INEP/MEC - 2004

Aqui se percebe claramente que os portadores de necessidades especiais estão ingressando em número maior em escolas comuns, realidade crescente desde a elaboração e implantação da LDB de 1996 e demais legislações correlatas.

Ainda utilizando dados do Censo 2004 do INEP, de acordo com a tabela abaixo, pode-se inferir o número crescente de matrículas de alunos portadores de deficiências na rede regular de ensino. Observemos esse crescimento, por tipo de deficiência, na TAB.5:

Tabela 5 - Crescimento de Matrículas de Alunos de Educação Especial

Crescimento de Matrículas de Alunos de Educação Especial por Tipo de Deficiência - Censo Escolar 2004		
Tipo de Deficiência	Crescimento Global %	Crescimento Inclusivo %
Visual	85	127
Auditiva	11	30
Física	28	38
Mental	16	58
Múltipla	14	58
Altas habilidades/superdotados	20	73
Condutas Típicas	279	597

Fonte: INEP/ MEC - 2004

Nesse sentido, o aumento de matrículas pode estar evidenciando uma maior conscientização de pais e familiares nas vantagens de se privilegiar a escola comum como lócus da educação escolar para os portadores de necessidades especiais.

Ademais, tomando ainda, como referência de análise, o mesmo Censo do INEP para o ano base de 2004, podemos verificar o número efetivo atual de matrículas por necessidades especiais na TAB. 6:

Tabela 6 – Número de Matrículas por Tipo de Necessidade – Ano 2004

Matrícula na Educação Especial por Tipo de Necessidade		
Tipo de Necessidade	Nº de Matrículas	%
Cegueira	7.603	1,34
Baixa Visão	37.246	6,57
Surdez	27.389	4,83
Deficiência auditiva	34.934	6,16
Física	31.434	5,55
Mental	291.517	51,44
Múltipla	70.675	12,47
Superdotação	2.006	0,35
Condutas Típicas	63.910	11,28
Total	566.714	100

Fonte: INEP/MEC - 2004

Toda esta visibilidade estatística necessita, porém, de uma segunda aproximação: a evolução histórica desta modalidade de ensino.

1.2 – Considerações acerca da Educação Especial e sua evolução

Na Antigüidade, o tratamento aos portadores de deficiências assumia dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e sustentavam-nos para alcançar a simpatia de seus deuses.

A educação dos denominados portadores de necessidades especiais, quase sempre, ao longo da História da Educação, foi marginalizada em diversos países. Os mais variados entendimentos acerca da deficiência foram adotados no decorrer do tempo. Durante muito

tempo, os portadores de deficiência foram privados até mesmo de tentar a sobrevivência. Desde os primórdios da sociedade, os homens, sempre vivendo em grupos, procuram entender as diferenças a seu modo. Estes procuram meios de conviver com “os diferentes”, comparados com modelos ideais, que variam de deuses até os reis e superiores.

As mais variadas tentativas e justificativas, em relação aos tratamentos dispensados aos deficientes, vêm sendo buscadas tanto na religião quanto na mitologia destes povos. Alguns, ao verem a criança nascer, se percebiam alguma deficiência, logo a condenavam à morte e executavam-na, por entenderem que ela não teria condições de acompanhar o grupo em sua evolução natural.

Outros não tiravam das crianças seu direito de viver, pois consideravam-nas sinais divinos, sendo preciso mantê-las vivas por algum motivo “superior” que não procuravam entender.

Também se podem encontrar justificativas para o tratamento dispensado aos deficientes na Mitologia. Uma das funções dos mitos é a caracterização de um ser ideal, perfeito, em que os homens miravam seus comportamentos e tentavam segui-los à pormenorização.

Para exemplificar, recorreu-se ao mito do nascimento do deus grego Hefesto, filho da deusa Hera. Este, ao nascer, causou grande espanto de decepção à sua mãe, pois era feio, disforme e coxo, características inaceitáveis para o procedente de uma deusa, que, nessas circunstâncias, não teria coragem de apresentá-lo aos deuses do Olimpo.

Hera, envergonhada com o aspecto de seu filho, atirou-o ao mar, agarrando-o por sua perna mais curta. Ao fim da queda, Hefesto chocou-se numa pedra, ficando deficiente para sempre. Criado longe de sua mãe, conta a Mitologia, que Hefesto se tornou um grande artesão. Na Grécia, os artesãos eram discriminados por se tratar de pessoas inaptas para a guerra, a mais ilustre das atividades que um homem poderia exercer. Posteriormente, quando

os artesãos adquiriram *status*, Hefesto foi considerado um deus, por excelência, devido a sua proximidade com os homens.

Há também as explicações para discriminação dos portadores de deficiência, calcadas nas superstições. Estas foram mais comuns na Antigüidade Clássica e na Idade Média, quando o grande número de guerras e conflitos fazia com que se escolhessem homens perfeitos para o combate, o que levou muitas crianças deficientes a serem exterminadas, conforme se comprova no seguinte trecho:

Em Esparta, o processo de seleção para conseguir guerreiros fortes e sadios levou ao sacrifício de indivíduos que apresentavam deficiências. O povo romano, por sua vez, sustentava-os para serem exibidos durante as festas populares (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.65).

Fica evidente, então, que o tratamento dispensado aos portadores de algum tipo de anormalidade, de deficiência, que fugissem aos padrões de normalidade vigentes a determinadas épocas, assumiu aspectos diferenciados em sua totalidade. Um quadro comparativo, apresentado por Ferreira e Guimarães (2003, p. 90) traz as concepções e noção de inteligência e cognição através dos tempos, o que muito influenciou o tratamento dispensado a essas pessoas.

Quadro 2 - Concepções e noção de inteligência e cognição através dos tempos.

Período	Concepção	Noção de inteligência	Atitude
Até o séc. XVI	Pré-formista	Atribuição das causas da deficiência a forças sobrenaturais humanas. A idéia de inteligência pré-formada tira do meio e do substrato orgânico qualquer influência no seu desenvolvimento.	Práticas de extermínio, perseguição, rejeição, negligência, exclusão dos deficientes.
Séc. XVII e séc. XVIII	Pré-determinista	As causas de deficiência e da anormalidade estariam determinadas pelo substrato biológico. As características intelectuais do indivíduo dependiam exclusivamente da estrutura genética herdada.	Confinamento dos deficientes em asilos, hospitais, institutos.
Séc. XIX	Envolvimentalista	A ocorrência dos casos de excepcionalidade é atribuída à privação de estímulos. A hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso são minimizados em relação aos fatores do meio, supervalorizados.	Início da educação para as pessoas deficientes em instituições, separados de acordo com a deficiência.
Séc. XX (até 1970)	Interacionista	Entende-se que a hereditariedade não se opõe ao meio; sem privilegiar o indivíduo (orgânico) ou o meio, propõe-se a interação de ambos como a forma mais coerente de construção do conhecimento.	Democratização da Educação Básica. Aumento da demanda de matrículas escolares. Criação de classes especiais e de apoio.
Séc. XX (a partir de 1970)	Modificabilidade cognitiva (vertente do Interacionismo)	A inteligência é concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulado.	Discussão sobre integração/inclusão e aumento do número de inserções de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Fonte: FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

Mais recentemente, as complexas mudanças em curso na modernidade, marcadas pelo processo de globalização econômica e cultural, exigem novas dinâmicas de interação social, sublinhadas por reflexões críticas acerca dos paradigmas atuais e das práticas sociais que têm surgido.

Um dos efeitos desse processo de mudanças ocorridas, principalmente no último século, e que se intensificaram, vertiginosamente, nas últimas décadas, é a exigência de um novo equacionamento do papel da educação, particularmente o da educação escolar.

No Brasil, a Educação Especial tem seu marco inicial na criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto Imperial nº 1.428 e do Instituto dos Surdos - Mudos, em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 839, ambos no Rio de Janeiro, então capital nacional. Mas, de acordo com Mazzotta (2001, p. 30):

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, denominado *Hospital Juliano Moreira*, iniciou a assistência aos deficientes mentais.

Entretanto, percebe-se nesse período, devido ao cenário político-econômico nacional, um total descaso pela educação básica, sobretudo, a educação das camadas mais pobres da população e, nesse aspecto, pode-se incluir o atendimento educacional aos portadores de deficiência. O governo, à época, investia na educação superior, na ocasião, a educação que interessava às elites nacionais, que, com investimentos nacionais neste setor, não mais precisariam mandar seus filhos ao exterior para estudar.

Reforçando essa concepção, Jannuzzi (1985, p. 25) assim se expressa:

Quanto à educação de deficientes, provavelmente surgiu pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental, precário, é verdade, mas num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o país ao nível do século.

Tratando assim desse público, evitariam gastos com hospícios, manicômios, asilos e penitenciárias, o que muito onerava os cofres públicos e particulares. Mas esse atendimento, essa educação, veio tomando corpo, sendo percebida como importante com o decorrer do tempo, até mesmo devido a fatores econômicos.

Também isso [o tratamento dado à educação das pessoas deficientes] redundaria em benefício dos normais, pois que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar (JANNUZZI, 1985, p. 43).

Ao mesmo tempo em que se não se pode negar um crescimento no número de iniciativas assistenciais da sociedade civil de atendimentos aos portadores de deficiência, atrela-se a essa medida uma concepção assistencialista, de concessão de favores, de proteção aos desvalidos.

Esse caráter assistencial, marcadamente iniciado para atender às classes menos favorecidas da população, acompanha por muito tempo e, até hoje, de certo modo, a educação e a assistência a essas pessoas. Bueno (1993, p.86) assim reforça essa idéia:

O fato de, através de uma política de “favor”, terem sido criadas instituições que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpria a função de auxílio aos desvalidos, isto é, àqueles que não possuíam condições pessoais de exercerem sua cidadania.

Em decorrência disso, acampanha-se, no Brasil, do final do século XIX até o início dos anos 1950, um expressivo aumento no número de instituições, sobretudo, privadas e algumas filantrópicas, de atendimento aos portadores de deficiência.

Assim, a ampliação dos serviços de atendimento ao anormal, ocorrida na primeira metade deste século em nosso país, calcados numa concepção de irreversibilidade da anormalidade, contribuiu decisivamente para a manutenção de uma visão assistencialista, que colocou-os no rol da filantropia e da caridade pública, excluindo o atendimento do anormal da discussão sobre os direitos de cidadania (BUENO, 2001, p. 177).

Mesmo internamente, tais instituições tinham também a função de detectar os “alunos-problema”, com vistas a criar uma classe homogênea, ideal na concepção de progresso e desenvolvimento vivenciados nessa época.

Somente a partir da Segunda Guerra Mundial é que a preocupação com atendimento, tanto escolar quanto social, a essas pessoas veio tomar importância na pauta de discussões de políticas públicas assistencialistas. O grande número de pessoas mutiladas, durante essa guerra, despertou a sociedade para a importância dessa discussão.

A questão de deficiência, da anormalidade, tomou campo nas discussões sociais, tentando-se estabelecer os limites entre a discriminação, a diferenciação e o preconceito. Bueno (2001) trata da construção social do deficiente no Brasil, enfatizando que existia uma noção de que seria necessário segregar o deficiente para educá-lo. Somente afastando-o dos demais, conseguiriam sucesso em sua educação.

Estava implícita, porém, nesta concepção de necessidade de afastamento e de segregação social, a preocupação de “proteger” os “normais” em sua educação. Bueno (2001, p. 175) revela que, para isso, foi preciso criar a idéia da benevolência do afastamento:

Assim, foi se construindo uma representação social do internato, não só pela população em geral, mas, principalmente, pelos próprios deficientes, como, mais do que ambiente segregado, um local onde poderiam viver sem ser molestados, convivendo com seus “iguais”, protegidos contra aqueles que não lhes compreendem, isto é, criando uma cultura própria em que a instituição total, mais do que sua algoz, é encarada como sua aliada.

Essa concepção de normal e anormal traz em si um amplo campo de debates, na medida de se tentar entender e, até mesmo, verificar a existência de um padrão de normalidade, para, por intermédio deste, também determinar um padrão de anormalidade.

O que se pode perceber, com certa evidência, é que esses conceitos são varáveis em épocas distintas. Portanto:

Assim é que o conceito de anormalidade social não vai, historicamente, apenas se refinando ou se tornando cada vez mais preciso, mas vai se modificando, na medida em que as condições sociais vão sendo transformadas pela própria ação do homem e que geram novas necessidades na relação indivíduo-meio social (BUENO, 2001, p. 166).

Ainda dentro dessa discussão sobre normalidade e anormalidade, Ferreira (1994) traz à tona o conceito de excepcionalidade como uma decorrência natural da mesma. Para ele, dentro dessa perspectiva, o excepcional seria “alguém que se distancia dos padrões de

‘normalidade’ a ponto de requerer ou justificar cuidados especiais” (FERREIRA, 1994, p. 13).

Assim, a discussão de determinados termos, tais como segregação, normalização, integração, exclusão, entre outros, faz muita diferença numa conceituação e determinação de que tipo de atendimento, educacional ou não, seria o mais indicado em cada situação, respeitadas as especificidades naturalmente existentes entre as pessoas.

Para Ferreira (1994, p. 11): “Os princípios de normalização e integração significariam, na educação, a garantia de acesso dos excepcionais ao ensino regular com o mínimo de segregação possível”. Ainda segundo este autor, ao institucionalizar-se a prática da “anormalização”, contribui-se significativamente para o aumento da segregação, na medida em que se colabora para o afastamento dos “anormais” do mundo dos “normais”.

Essa conceituação de excepcionalidade está estritamente relacionada a determinadas questões, tais como produtividade, autonomia e adaptabilidade do sujeito, em um determinado meio. Para Ferreira (1994, p. 14):

Tipicamente, a diferença ou deficiência que transforma o diferente em excepcional tem a ver com os processos de autonomia e independência pessoal e, principalmente, produtividade. Assim, destacam-se itens que se relacionam com demandas específicas de adequação às normas sociais; em termos de integração social, de atuação escolar, de adaptação ao mercado de trabalho.

O próprio termo integração, utilizado aqui com o significado de unir o deficiente ao não-deficiente, no sentido de tornar os dois “iguais”, tem um lado ambíguo. O princípio da integração é assim definido pela Portaria do MEC (Ministério da Educação e Cultura) nº 69/86:

Integração - caracterizada como um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitam às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotados, tornar-se parte integrante da sociedade como um todo.

A ambigüidade referente a este termo, integração, é levantada pelo Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº14/1999, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena”, e, segundo este Parecer, uma política integracionista, surgida no Brasil, a partir dos anos 1980, “começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade” (p.4).

Pode-se estender esse entendimento acerca do termo integração aos portadores de deficiência, no sentido de que, ao serem integrados à sociedade dos “normais”, teriam aqueles que igualar-se a estes. Isso somente faria aumentar a segregação até então existente, uma vez que a igualdade pretendida encontra barreiras que não são superáveis, em curto e médio prazo, sobretudo considerando-se certas deficiências.

Essa discussão leva ainda a uma outra, rica tanto em concordâncias quanto em discordâncias, que é a questão do direito e respeito às diferenças. O princípio da igualdade está expresso de forma clara e, até mesmo, contundente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em seus artigos I e VII, que proclamam:

Art. I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

(...)

Art. VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

A educação também faz parte desta declaração, que é lembrada no texto, em seu artigo XXVI, cuja letra traz o seguinte:

Art. XXVI

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Também se pode recorrer a vários outros documentos internacionais que expressam esse princípio como, por exemplo, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75, que traz em seu texto o seguinte:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

Nesse documento, além da declaração do direito à igualdade, tem-se a preocupação de conceituar o termo deficiência, para que, assim, as discordâncias acerca desse conceito sejam, senão extintas, pelo menos pormenorizadas.

Outro documento, de circulação e validade internacional nesse sentido, é a Declaração de Direitos do Deficiente Mental, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971, que vem carregando em seu texto, além do caráter igualitário de direitos, no artigo 1º: "O deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos", também traz considerações às diferenças, em seu artigo 7º, explicitando o seguinte:

Se alguns deficientes mentais não são capazes, devido à gravidade de suas limitações, de exercer efetivamente todos os seus direitos, ou se se tornar necessário limitar ou até suspender tais direitos, o processo empregado para esses fins deverá incluir salvaguardas jurídicas que protejam o deficiente contra qualquer abuso. Esse procedimento deverá basear-se numa avaliação da capacidade social do deficiente por peritos qualificados. Mesmo assim, tal limitação ou suspensão ficará sujeita a revisões periódicas e reconhecerá o direito de apelação para autoridades superiores.

Em nível nacional, também há vários instrumentos legais que tratam de dar assistência e proteção jurídica aos portadores de deficiência, inclusive no campo educacional. Para Ferreira (1994, p. 36):

A legislação educacional “especial” apresenta uma contradição peculiar; de um lado, está o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro, está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área da educação.

Também Bobbio (1992), em sua declarada defesa aos direitos humanos fundamentais, entre eles a educação, enfatiza que o mais importante hoje já não é a declaração formalizada em leis de direitos proclamados, mas o que evidencia a preocupação dele (Bobbio), e deveria ser de todos, é justamente a efetivação e aplicação desses direitos declarados. Não basta apenas declarar e assegurar direitos, é preciso, sobretudo, lutar para que esses mesmos direitos sejam efetivados e cumpridos na prática.

No entanto, é pertinente analisar, paralelamente ao desenvolvimento político-social da Educação Especial, a evolução política, no que diz respeito ao campo educacional, no País e, para isso, faremos uma breve retrospectiva histórica da política educacional nacional.

1.3 – Histórico da legislação educacional brasileira

Considerando que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, o desafio é construir uma sociedade democrática, calcada na igualdade e na liberdade, na qual os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as perversas formas de discriminação de qualquer indivíduo.

A formação de uma sociedade com estes preceitos de equidade, de igualdade e justiça social demanda um aporte jurídico consistente, que desaprove toda e qualquer forma de discriminação. Para tanto, uma evolução tanto do ponto de vista legal quanto cultural deve ser pano de fundo desse cenário de evolução social.

No Brasil, a proteção legal aos portadores de deficiência tem sua história recente e ainda em constante desenvolvimento, com vistas a sempre aperfeiçoar este atendimento.

No que confere à proteção ao direito à educação dessas pessoas, segundo Jannuzzi (1985, p. 19): “A educação dessas crianças surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais, que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX”.

Essa foi uma constatação feita em decorrência do sistema vigente à época. O Brasil, um país basicamente de economia fundada na agricultura, não via uma explicação plausível que o fizesse investir em educação para as massas, embora na Constituição Política do Império do Brasil, jurada a 25 de março de 1824, em seu artigo 179, rezasse o seguinte:

Art. 179 - A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:

(...)

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Nessa perspectiva, está claro que o atendimento às pessoas portadoras de deficiências estaria relegado a um segundo plano. Se a educação fundamental estava declarada ao alcance de todos os cidadãos, porém, o complicado, nesse momento, é trazer este conceito de cidadão para o nosso entendimento de hoje.

Segundo Jannuzzi (1985), esse apagado desenvolvimento do ensino fundamental traz consigo também uma modesta consideração ao atendimento educacional das crianças deficientes mentais, acarretando no quase nulo número de instituições para atendimento a essas pessoas.

Ainda segundo essa autora:

No entanto, a sociedade já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824 (Título II, Art. 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral (Barcellos, 1993). E o atendimento escolar começou com este deficiente físico, em instituição especializada, particular, em São Paulo, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em 1600, portanto ainda no Brasil Colônia (JANNUZZI, 1985, p. 21).

A sociedade eminentemente rural e, por isso mesmo, muito pouco urbanizada, não valorizava a educação básica, fundamental, voltada para todas as pessoas. Na época, maior valor era dado à educação superior, que era a educação da elite brasileira. Nessa perspectiva, nem mesmo uma definição do que seria deficiência era adotada, tornando até mesmo confuso diferenciar os normais dos anormais escolares.

Nesse sentido, Jannuzzi (1985, p. 23) esclarece:

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem.

O silêncio a respeito do atendimento a essas pessoas era tão grande que até mesmo a tarefa de identificá-las, em relatos da época, se torna complicado, o que se leva a considerar a

ausência de uma definição, senão clara, pelo menos passível de entendimento, sobre a questão do deficiente.

O que se tem evidente é que a aristocracia, eminentemente rural à época, não tinha o menor interesse em investir em educação como peça de qualificação de mão-de-obra, por dois motivos claros: em primeiro lugar, por se tratar de serviço claramente braçal, que não exigia nenhuma qualificação mais seletiva que não fosse física. Em segundo lugar, porque essa mesma mão-de-obra era escrava, portanto, pode-se assim considerá-la descartável, tida como mercadoria, propriedade do aristocrata. Desse modo, à medida que não o servisse mais, era descartada, trocada por outra. Nesse cenário, os portadores de deficiência nem eram considerados nessa discussão, na medida em que não tinham condições de produzir, de serem rentáveis, até mesmo pelo tipo de trabalho, que, como se viu, exigia basicamente trabalho físico.

Passando adiante nessa análise histórica da evolução da legislação educacional brasileira, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada a 24 de fevereiro de 1891, traz muito progresso em relação à anterior. Nela se percebe o seguinte, em seus artigos 35 e 72:

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

(...)

Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

Essa Constituição é omissa em relação à gratuidade da educação, porém não se cala no que diz respeito à liberdade de ensino, mas, de toda forma, evidencia-se aí já um caráter descentralizador da função do Estado com relação ao financiamento da educação, ponto esse de vital importância.

Com esse mesmo entendimento, Cury (2000, p. 572) afirma:

A gratuidade do ensino merece outras considerações, já que ela é um modo de desprivilegiar e tornar comum o acesso à escola. O império a incluía, mas excluía dela boa parte da população; a Constituição republicana de 1891 cala-se sobre o assunto pois, radicalizando a autonomia dos estados, deixava essa “faculdade” às constituições dos mesmos.

Tal descentralização das funções do Estado Maior se deu em função da evidente concepção liberal vista nessa Carta de 1891. Porém, tal liberdade, concedida por essa crescente autonomia dos Estados federados, tem sua contraposição no seguinte argumento: os Estados não possuíam, à época, considerável arrecadação, o que conseqüentemente os impediria de proporcionar educação gratuita e, sobretudo, de qualidade, aos cidadãos.

Isso acarretou, em alguns Estados, a transferência dessa incumbência aos Municípios, entes ainda mais fracos em arrecadação. A esse respeito, Cury (2000, p. 573) diz:

Sob o regime federativo adotado no país, as constituições estaduais e as leis orgânicas dos municípios (sobretudo após 1988) são uma importante fonte para se repensar a legislação, com ênfase especial na sua tradução estadual e no desvendamento do cotidiano das instituições escolares. Após 1891, muitos estados assumiram a gratuidade, mas boa parte deles repassou aos Municípios, pobres em arrecadação de impostos.

Com relação à proteção legal aos portadores de deficiência, essa Carta traz somente o seguinte, em seu artigo 72, §2º: “Todos são iguais perante a lei”. Então, fica evidente que, assim como na Constituição de 1824, nada se declara especificamente sobre essas pessoas.

A Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, traz, em seu texto, grandes avanços sociais. No que compete à

educação, ela é ainda mais avançada que as anteriores. Um grande número de artigos é referente à regulação do sistema nacional de ensino⁷.

Essa constituição, fortemente influenciada pelo espírito da Revolução de 1930, é marcada por diferenciar-se muito das anteriores, em vários aspectos⁸. Considera-se que o Estado não pode se omitir do controle de certos pontos da sociedade, e um deles é a educação, até mesmo, como medida preventiva na contenção de movimentos rebeldes. Segundo Cury (2000, p. 573): “A Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 vão se moldar a partir do espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios”.

Também é a Constituição de 1934 que, pela primeira vez, declara a educação como direito de todos e enfatiza que o Estado, em conjunto com a família, tem o dever de oferecê-la⁹. Este é um passo fundamental na construção de um sistema de ensino que receba todas as pessoas e, dessa forma, democratize o acesso de minorias, antes discriminadas, embora sutilmente, à escola.

Ponto fundamental dessa Carta é a, até então, inédita determinação da função do Estado em elaborar o Plano Nacional de Educação¹⁰, a criação de um Conselho Nacional de

⁷ Estes artigos podem ser consultados no próprio texto constitucional de 1934, mas, para facilitar a localização, segue uma lista deles: art. 5º, art. 48, art. 150, art. 151, art. 152, art. 153, art. 154, art. 155, art. 156, art. 157 e art. 158.

⁸ Para maiores esclarecimentos, confira: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

⁹ Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

¹⁰ Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.

Educação e também de Conselhos Estaduais de Educação¹¹, uma vez que a função da União seria supletiva, naquilo que os Estados federados não conseguissem alcançar.

Com relação à proteção aos portadores de deficiência, essa Constituição traz consigo enormes inovações. Araújo (1994, p.67), a esse respeito acrescenta: “A Constituição de 1934 traz o dispositivo que consagra a igualdade no inciso I do artigo 113. Revelando o caráter social da Constituição de 1934, podemos aí encontrar o embrião do conteúdo do direito à integração social da pessoa deficiente”.

Contudo, há que se destacar que essa Constituição, em seu artigo 138, contém dispositivos que podem ser considerados, no mínimo, ambíguos. Vejamos o conteúdo deste artigo:

Art. 138 - Incumbe União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica:
(...)
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir mortalidade e a morbididade infantis; e de higiene social, que impeçam à propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos Sociais.

Já a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, outorgada pela ditadura do Estado Novo a 10 de novembro de 1937, não carrega, em seu texto, grandes alterações em relação à carta anterior. Do ponto de vista da proteção legal aos portadores de deficiência, Araújo (1994, p.67) acrescenta:

¹¹ Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

A Constituição de 1937 não avança na idéia embrionária do texto de 1934 restringindo-se a proteger, apenas, a igualdade, no inciso I do artigo 122 e, em linhas gerais, reproduzir a idéia já garantida pela Constituição anterior, em seu artigo 127(...).

Um retrocesso que deve ser apontado nessa Constituição é a retirada do texto que vincula recursos estaduais para a manutenção e expansão da educação fundamental e gratuita, em todo o País. Isso fica claro quando se analisa o texto do artigo 129, que também deixa bem nítida a proteção governamental à educação profissionalizante, às camadas menos favorecidas da população. Esse artigo enfatiza em seu texto o seguinte:

Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

O artigo 130 desta mesma Carta, de 1937, traz:

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Passando para a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946, ela trará algumas discussões, por vezes, não evidentes nas Cartas anteriores, como a questão do dever da família na educação de suas crianças¹², questão do

¹² Cf. Art. 166.

ensino religioso nas escolas públicas¹³, subsídios da educação nacional, obrigatoriedade e gratuidade, financiamento da educação¹⁴ e, finalmente, a discussão sobre as responsabilidades das esferas o poder público com relação ao ensino (OLIVEIRA, 2001).

Motta (1997) salienta que a Constituição de 1946, em sua essência, é deveras muito parecida com a Constituição de 1934 e, no que cabe à educação, aquela é mais enxuta que esta.

Importante, também, no contexto de elaboração e promulgação desta, é o fato de ser uma época de pós-guerra. Nessa perspectiva, Oliveira (2001, p. 153) completa:

Ao final da Segunda Grande Guerra Mundial, os conflitos político-ideológicos são redefinidos em escala mundial. A alternativa nazi-fascista estava derrotada e, por todo um período, afastada enquanto possibilidade nas transformações política pelas quais determinado país viesse passar.

Como se percebe, será num efervescente cenário político que nascerá a Constituição de 1946. Muitas posições de embates terão de ser contornadas para que se efetivasse as pretensões existentes. Oliveira (2001, p. 164) esclarece melhor esse ponto, ao salientar que: “A forma de dominação implantada com a Constituição (de 1946) expressa contradição entre a manutenção das desigualdades e a emergência das massas populares como agente a ser considerado”.

Segundo, ainda, Oliveira (2001), pode-se, resumidamente, considerar que os debates realizados durante a Constituição de 1946 se deram em torno das questões relativas ao ensino público e privado e, mais detidamente, na relação entre Estado e Igreja e suas conseqüentes influências no meio educacional.

Mas essa Constituição também garante o direito à igualdade, no Capítulo II – *Dos Direitos e Garantias individuais* - em seu artigo 141, quando este traz em seu texto:

¹³ Cf. Art. 168, inciso V.

¹⁴ Cf. Art. 169.

Art. 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:
§ 1º Todos são iguais perante a lei.

Com relação ao tratamento educacional aos portadores de deficiência, essa Carta é omissa, o que se resolverá, em certa medida, mais adiante, com a aprovação, quinze anos mais tarde, da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁵, de 20 de dezembro de 1961.

Em se tratando especificamente da educação de portadores de deficiência, essa lei dedica o TÍTULO X, que recebe o nome de *Da Educação dos Excepcionais*, que possui dois artigos destinados a esse fim, sendo:

Art. 88 - A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (LEI DIRETRIZES e BASES da EDUCAÇÃO NACIONAL de 1961).

Os artigos supracitados já representam um enorme avanço, pelo menos no que diz respeito à presença, em documentos legais, da necessidade de se ter legislação específica no tratamento dessas pessoas. Sobretudo no artigo 88, que já garante, quando for o caso, a integração de portadores de deficiência ao sistema geral de ensino.

Após o Golpe Militar de 1964, depois de três atos institucionais e inúmeras emendas constitucionais à Constituição de 1946, surge a Constituição do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.

Num incipiente cenário político, pode-se ter idéia do calor das discussões acerca da educação nacional, o mesmo podendo inferir-se com relação ao papel do Poder Legislativo e do Poder Executivo. Horta (2001, p.237) assim se expressa a esse respeito: “O estudo do processo de gestação, elaboração e promulgação da Constituição de 1967 permite, em

¹⁵Cf. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que : “Fixa as Diretrizes da Educação Nacional”.

primeiro lugar, identificar os estreitos limites do Legislativo em um regime de ‘democracia excludente’”.

Não se pode deixar de considerar o autoritarismo vigente, na época, como o grande “guia” a ser seguido, principalmente, no que diz respeito à formulação de leis nacionais. Com um projeto de educação nacional, não seria de outra forma, ainda mais compreendendo, como era o caso, a importância da formação intelectual e o “perigo” que isso no fundo representava para a classe dominante, autoritária.

Nesse sentido, Fávero (2001, p.253) faz a seguinte análise:

Tratou-se de adequar o projeto educacional, em todos os níveis e em todas as modalidades do ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional. Para tanto, princípios, diretrizes, experiências, mecanismos e instrumentos foram abandonados, extintos ou substituídos.

Nesse mesmo cenário, é elaborada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e, dá outras providências”. O tratamento dado à educação de deficientes nesta lei é resumido a dois artigos, que trazem o seguinte em seus textos:

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

(...)

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Louvável, nesse diploma constitucional de 1967, é a Emenda nº 1¹⁶, de 17 de outubro de 1969, que traz grande inovação, ao expressar, pela primeira vez, num texto constitucional, a proteção à educação de pessoas portadoras de deficiência, ao assim dispor:

¹⁶ Publicada no Diário Oficial de 20 de outubro de 1969.

Art. 175 - A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos poderes públicos.

(...)

Parágrafo quarto – Lei especial sobre assistência à maternidade, à infância e a adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Há, do mesmo modo, que se ressaltar que é, nesta Constituição de 1967, por meio da Emenda Constitucional nº 12¹⁷, promulgada em 17 de outubro de 1978, que se dá o mais importante passo em direção ao atendimento especializado, por exemplo, quando se garante aos portadores de deficiência a gratuidade desta educação¹⁸.

Tal mudança de visão e de vigência legal traz consigo um aumento considerável de possibilidades e de esperanças a essas pessoas, pois ali surgia o princípio de uma mudança de postura social, mais inclusiva. Araújo (1994, p. 69) expressa isso muito bem, quando diz:

Na realidade, a inserção da proteção específica dos direitos das pessoas portadoras de deficiência só surgiu após a efetivação dos direitos sociais nos diplomas constitucionais modernos. (...) é a partir da Segunda Guerra Mundial que se verifica a necessidade das “prestações positivas do Estado”, momento em que, diante da quantidade de vítimas do conflito, surge a necessidade de proteger a pessoa portadora de deficiência.

De acordo Figueiredo (1997), justificava essa Emenda a crescente tomada de consciência, nos demais países, de que os portadores de deficiência possuem o direito a uma vida digna e, acima de tudo, de terem o mesmo direito e iguais condições a todas as pessoas e que, por isso, era preciso pôr termo à segregação.

Este é somente um apanhado geral da legislação brasileira, no que cabe à educação e sua crescente evolução legal. Obviamente, não se tem o intento de esgotar aqui este assunto,

¹⁷ Publicada no Diário Oficial de 19 de outubro de 1969.

¹⁸ Traz o texto desta Emenda:

Parágrafo único – É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

I – educação especial gratuita;

II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

nem muito menos referendar todas as leis pátrias referentes a essas pessoas. Mas, para isso, a Editora da Câmara dos Deputados traz, no rol de suas publicações, farto material a respeito¹⁹.

No entanto, todo esse desenrolar de fatos e acontecimentos históricos, no campo da política e, mais especificamente, no âmbito da legislação educacional, torna-se necessário analisar, neste momento, sob quais pressupostos e em que base legal, a educação se encontra apoiada.

1.4 - A atual legislação educacional em nível federal

A educação é um elemento fundamental para a realização da pessoa humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, pensada num sistema geral, que implica a educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isso pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto aos amigos, nas igrejas e em outros ambientes. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas²⁰. A educação é um ato político, na medida em que envolve relações pessoais, interpessoais e também de grupos de indivíduos. Discutir essa temática implica também referenciar aspectos legais que a abrangem, pois a educação escolar é um direito garantido por lei a todas as pessoas.

O direito à educação é uma área rica em debates e ganha espaço a cada dia. Atualmente, pode-se considerar que quase não há países em que a educação não seja considerada um direito garantido em lei. A esse respeito, acrescenta Bobbio (1992, p.75):

¹⁹ Consultar www.camara.gov.br, entretanto, uma boa referência acerca do conjunto legal a esse respeito pode ser encontrada em: BRASIL. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

²⁰ Cf. Art. 1º da LDB, Lei nº 9.394/96.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária.

Com este mesmo entendimento, porém, numa visão mais ampla, vejamos o que Monteiro (2003, p.769) acrescenta, numa definição do conteúdo do direito à educação:

O direito à educação é um direito de “toda pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação.

Por se tratar de um direito reconhecido, é preciso que seja garantido, reconhecido e, para isso, tem-se de assegurar que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional, no caso do Brasil, a Constituição Federal. Nessa Carta Magna, uma seção é reservada à educação e, em seu artigo 205, ela diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Este artigo define os objetivos da educação nacional, dá ênfase à formação e ao desenvolvimento da pessoa, a sua preparação para o trabalho e a sua efetiva formação cidadã.

Nesse mesmo sentido, Vieira (2001, p.14) ressalta:

Com relação à política educacional, a Constituição Federal de 1988 concede amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação. Desde a Constituição monárquica de 1824, a primeira Constituição brasileira, a educação irrompe o fundamento da política social, que só alcança maior abrangência durante o século XX.

Também Cury (2002, p.259) se expressa a esse respeito:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e

proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é preservado.

Mas é, em seu artigo 208, no § 1º, que essa Lei declara o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo. Antes de passarmos, especificamente, à educação das pessoas portadoras de necessidades especiais, vamos explicar em que consiste esse direito.

A esse respeito, Cury (2000, p.21) esclarece:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não.

A educação, como obrigação do Estado, é um direito subjetivo por ser direito de toda pessoa, inerente a qualquer um, mesmo não estando essa pessoa em idade escolar, já que a Constituição de 1988 garante o ensino público e gratuito do ensino fundamental a qualquer pessoa²¹. E recebe o nome de direito público, na medida em que se trata de uma regra jurídica que serve para regular os interesses dos poderes públicos, elevando, dessa forma, o Estado como sujeito da ação de oferecer o que a lei garante.

É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos (BOBBIO, 1992, p. 61).

O direito subjetivo potencializa o indivíduo para a exigência do cumprimento desse direito que lhe é ofertado e garantido por lei. Do mesmo modo, a respeito do tratamento da educação, como direito público e subjetivo, Motta (1997, p.184) acrescenta: “No § 1º do art.

²¹ Art. 208 – inc. I – “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

208, o direito de acesso ao ensino obrigatório e gratuito deixa de ser uma simples tese ou faculdade, para se transformar, efetivamente, em um direito público subjetivo, isto é, viável de prestação jurisdicional”.

Quando se diz que o direito à educação é viável de prestação jurisdicional, entende-se que a não efetivação deste é passível de punição judicial, ou seja, estão os meios legais à disposição de quem se sentir prejudicado em seu direito, público e subjetivo, que é a educação. A esse respeito, o artigo 5º da LDB assim traz em seu texto:

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

(...)

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Também vale ressaltar que o Brasil é signatário de acordos e declarações de âmbito internacional que garantem, entre outras coisas, o direito a uma educação de qualidade para todas as pessoas. Nesse sentido, Vieira (2001, p.17) enfatiza:

Relativamente à educação, o Brasil submete-se a pactos internacionais, firmados por ele, como por exemplo, só na década de 1990: a Conferência Internacional de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990; a Declaração de Nova Delhi, Índia, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, Egito, 1994; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague, Dinamarca, 1995; a 4ª Conferência sobre a Mulher, Beijing, China, 1995; a Afirmação de Aman, Jordânia, 1996; a 45ª Conferência Internacional da Unesco, Genebra, Suíça, 1996 e a Declaração de Hamburgo, Alemanha, 1997.

O Brasil tem definido e participado de processos de elaboração de políticas públicas de promoção da igualdade de direitos e oportunidades de educação inclusiva. Destaca-se, ainda, a adesão do Brasil em outros dois documentos internacionais, a saber: a Declaração de

Salamanca, em 1994 e a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contras as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999²², também conhecida como Convenção da Guatemala na qual o Brasil teve atuação mais destacada em sua formulação e aplicação, o que afirma a posição brasileira de sintonia com movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos.

A Convenção da Guatemala vem reafirmar a garantia das pessoas portadoras de deficiência de terem os mesmos direitos e deles usufruírem assim como todas as demais pessoas. Em seu artigo I, item 2 letra a, trata de estabelecer a definição de “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, quando expressa:

o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Ao passo que, a letra b desse mesmo item, faz uma distinção e assegura o seguinte:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Em seu artigo II completa: “Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

A transformação do sistema de ensino é caminho certo a ser seguido para que se alcance esse fim. A atual política educacional brasileira compreende, em suas metas, a

²² O Brasil promulga tal Convenção através do Decreto n° 3.956, de 08 de outubro de 2001.

inclusão de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular, com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário.

Tratando-se de educação, o objetivo essencial de tal inclusão é a equiparação de oportunidades educacionais para se igualarem os direitos de todos à educação, com ênfase nos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com apoio necessário e recursos adequados.

A legislação brasileira determina que a Educação Especial deva ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, indicando claramente a concretização de uma política de inclusão.

Na Carta Magna de 1988, o artigo 208 é que faz referência ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, quando diz “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208 – inc. III).

Trata-se de reconhecer, cada vez mais, a importância e a necessidade de se proporcionar a essas pessoas direitos e oportunidades iguais, no que se refere à formação e educação. Segundo Motta (1997, p.182): “Esse dever é consequência da conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades”.

O inciso III desse artigo 208 é o resultado de uma crescente evolução no tratamento que a sociedade vem dispensando aos portadores de deficiências, ou melhor, aos portadores de necessidades especiais, incluindo aí os superdotados, buscando uma crescente visão inclusiva, não só nos âmbitos escolares e sociais como também no respeito às diferenças.

Há que se ressaltar, também, em nível nacional, ações de outras leis e decretos que ajudam a regular a prestação do serviço educacional, assegurando o direito à

educação. Cite-se o Estatuto da Criança e do Adolescente²³, em seu artigo 53, inciso V, que declara:

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
(...)
V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Em seu art. 54, inc. III, esse Estatuto faz referência ao atendimento educacional aos portadores de deficiência:

Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
(...)
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – Art. 54, Inc. III).

A esse respeito, Munir Cury, Mendes e Silva (2000, p.179), comentam:

Aos portadores de deficiência é assegurado o atendimento educacional especializado, que deve ser – preferencialmente e acertadamente – feito através da rede regular de ensino, com o que se procura evitar toda e qualquer discriminação que erradamente se queira fazer com relação aos deficientes. É o que depreende da leitura do inciso III.

Atualmente, conta-se com o aporte legal da LDB, aprovada como Lei nº 9493 de 20 de dezembro de 1996, que trata de estabelecer as diretrizes e bases do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino.

A atual LDB foi aprovada após 25 anos de vigência da LDB nº 5.692/71, ficando oito anos em tramitação no Congresso Nacional .

Essa é uma lei de dimensão nacional, por isso é difícil de se conciliá-la com a pluralidade de Estados, com a multiplicidade de Municípios que têm dificuldades, sobretudo,

²³ Cf. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”.

em dialogar com as instituições públicas e privadas. O texto dessa lei é “enxuto”, de interpretação flexível, ficando mais vulnerável às políticas de plantão, o que exige um posicionamento crítico perante as iniciativas deturpadoras de seus princípios.

É importante destacar que, mesmo apesar de todas as ressalvas, a nova LDB reservou um capítulo à Educação Especial, revelando, assim, o reconhecimento social dos trabalhos realizados na área, sendo fruto das lutas pelos avanços e conquistas de direitos para as pessoas com necessidades especiais, historicamente discriminadas na sociedade.

Motta (1997, p.402) ainda acrescenta sobre a Educação Especial:

A educação especial é abordada, hoje, pela LDB, não só no inciso III do art. 4º, que é semelhante ao inciso III do art. 208 da Constituição Federal, mas em todo o capítulo V (formado por três artigos, quatro parágrafos e cinco incisos), com um conteúdo aberto aos princípios universais e às orientações aprovadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e a Ciência – UNESCO e pela Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Situado dentro do espectro de abrangência do Título V – *Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino* - esse capítulo, que recebe o número V e o nome de *Da Educação Especial*, começa assim definindo essa modalidade de ensino, em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LEI DIRETRIZES e BASES da EDUCAÇÃO NACIONAL, de 20 de DEZEMBRO de 1996).

De acordo com a atual LDB, todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares, com os objetivos de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino com as equipes de Educação Especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e de desenvolver ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho.

Os artigos 58 e 59 dizem que a Educação Especial, para efeitos dessa lei, é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, a partir da educação infantil (de zero a seis anos), apropriando-a no sentido de criar condições de inclusão e conscientização da necessidade escolar dessas crianças. Ressalta-se, também, que, caso não seja possível incluí-las nas classes comuns do ensino regular, serão oferecidos a elas atendimentos educacionais em classes, escolas ou serviços especializados.

Em referência ao artigo 59 da LDB, acrescenta Souza (1997, p.94-95):

Este artigo trata da organização específica da educação especial, ressaltando que para atender a esses alunos, devem ser também concebidos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados.

Nessa organização, devem ser consideradas as diversas necessidades especiais, de modo que venham a ser previstas desde a terminalidade especial, antecipada, do ensino fundamental, até a aceleração de estudos para contemplar os superdotados, quando for o caso (artigo 59, I e II).

Em seu art. 60 afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos, com necessidades especiais: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações às suas necessidades no que diz respeito ao apoio técnico e financeiro dado pelo Poder Público, com a aplicação dos atendimentos na própria rede pública regular de ensino.

Ademais, em nível federal, cabe ainda destacar a Lei nº 7.853/89²⁴, inclusive, por reafirmar a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial, em escolas públicas, lei essa que seria regulamentada pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999²⁵.

Esse decreto traz em seu artigo 1º o seguinte:

²⁴ Lei de 24 de outubro de 1989, que: “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, 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”.

²⁵ Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999).

Nota-se uma clara preocupação, por parte do Estado, em efetivar e assegurar proteção aos portadores de deficiência, proporcionando a estes plenas condições de desenvolvimento social. Esse mesmo decreto trata da educação para essas pessoas. Em seu Capítulo VII, *DA EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES*, na Seção II, *DO ACESSO À EDUCAÇÃO*, este decreto torna evidente a preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais entre todas as pessoas, inclusive as portadoras de deficiência.

Em seu artigo 24, inciso II, esse instrumento jurídico assegura: “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino”. Permeiar transversalmente indica uma clara preocupação em habilitar todos os níveis de ensino ao atendimento de portadores de necessidades especiais e também em integrar equipes que possam vir a atuar em todas essas situações e modalidades.

Também, por ser recente e de importância inquestionável, pode-se destacar a Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004, que “Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiências, e dá outras Providências”, no âmbito do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que expressa esforços políticos na defesa dos direitos dessas pessoas²⁶.

Outros documentos, além dos supracitados, foram elaborados e servem como marco regulatório dessa modalidade de ensino. Entre eles, pode-se citar: “As Diretrizes Nacionais

²⁶ Tal Lei foi promulgada em resposta a uma discussão em torno do repasse de verba porveniente do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental). A questão era a seguinte: as escolas e instituições especializadas, não-governamentais, estavam a pleitear os recursos desse fundo, como forma de se manterem. Porém, como reza o § 2º do artigo 212 da Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional 14 de 1996, os recursos desse fundo são destinados somente para as escolas públicas de ensino fundamental dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino. Então, o Governo Federal, como forma de atender às instituições não-governamentais que requeria receber recursos do FUNDEF, cria a Lei 10.845, de 05 de março de 2004, como forma de atender a tal demanda de recursos.

para a Educação Especial na Educação Básica” da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação²⁷, com o intuito de regular e instituir leis que alicercem essa modalidade de ensino.

De acordo com esse documento:

Em todo mundo, durante muito tempo, o *diferente* foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também se mantinha apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 5).

Esse documento traz muito evidente a preocupação em construir, acima de tudo, uma sociedade inclusiva, isto é, capaz de reconhecer, em todas as pessoas, as diferenças e, sobretudo, não fazer dessas diferenças motivos de discriminação. Vejamos:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 20).

Além desses documentos, outros tantos pareceres e resoluções emitidos pelo CNE/CEB podem ser acessados pela Internet, no *site* do MEC²⁸. Entre eles, é de muita validade ressaltar o Parecer CNE/CEB nº 04/2002, que traz como assunto de interesse: “Recomendação ao Conselho Nacional de Educação que tem por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência”, tratando exatamente do respeito às diferenças.

²⁷ O referido material é composto por outros dois documentos expedidos pelo CNE, através de sua CEB, sendo eles: o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 que tem como relatores os conselheiros Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa e a Resolução nº 02/2001, de 11 de Setembro de 2001, que traz em seu título: “Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”.

²⁸ Cf. www.mec.gov.br

Nesse mesmo sentido, de inclusão e direito à educação especial de qualidade e integradora, o Governo Federal lançou o documento: “Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público”, organizado e editado pelo MEC, por intermédio da SEESP (Secretaria de Educação Especial), no ano de 2001. A referida publicação apresenta uma coletânea de textos que tratam da Política Educacional no âmbito da Educação Especial.

Ainda em relação à atuação do Ministério Público, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelece a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas e disciplina a atuação deste órgão da justiça e define os crimes passíveis de punição. Essas medidas trazem em si um avanço importante, na medida em que possibilita o uso de medidas judiciais para garantir a efetividade dos direitos fundamentais aos portadores de necessidades especiais, além da possibilidade de responsabilizar criminalmente os infratores.

Por fim, pode-se ressaltar ainda o Plano Nacional de Educação²⁹ (PNE). Essa lei tem como finalidade instituir marcos e parâmetros legais para os rumos da educação, isto é, para o sistema educacional brasileiro, em todos os seus níveis.

Esse documento traz, em seu texto, alguns objetivos e prioridades. Citemos algumas delas (PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO, 2001, p. 16):

- 1) elevação do nível de escolaridade da população;
- 2) a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- 3) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e;
- 4) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, esse documento também contempla a Educação Especial em todos seus aspectos, ou seja, desde o direito de todos os portadores de necessidades especiais em

²⁹ Instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001.

frequêntar classes regulares, até os objetivos e metas dessa modalidade de ensino. Vejamos, ainda, o que ele assegura:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 98).

Analisando o teor dessa lei, pode-se notar que ela é bem ampla e geral ao deixar claro que sua validade independe do tipo de deficiência que a pessoa possa possuir, isso é indiferente no que toca ao cumprimento da lei.

Citando mais algumas metas deste Plano, temos (PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO, 2001, p. 101 - 103):

- 1) Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente em creches;
- 2) Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício;
- 3) Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismo de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino.

Pode-se considerar que todos os documentos, leis, decretos, entre outros, dos quais se tratou, têm essa mesma perspectiva de ressaltar as diferenças como algo positivo e, principalmente, a idéia de combater a discriminação, a relevância dada às diferenças como critérios de discriminação e seleção, em qualquer meio, tendo como princípio promover o processo de inclusão na escola e, num aspecto mais amplo, a inclusão social.

1.5 – Acerca de algumas Políticas Públicas

Depois de se tratar, em nível federal, dos documentos normativos que regulamentam e orientam a educação nacional, faz-se necessário também refletir acerca das políticas públicas que vêm sendo formuladas e implantadas nesse setor, com o intuito de promovê-las e ampliá-las.

Nesse sentido, é pertinente trazer ao entendimento o que vem a ser uma política pública. De acordo com Rodrigues (2005, p. 50), essas políticas são: “(...) o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder dos grupos econômicos, políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”. E segue, ainda, pontuando a esse respeito: “Essas relações vão determinar um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que conseqüentemente provocam o direcionamento dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade” (RODRIGUES, 2005, p. 50).

Sendo assim, na perspectiva de que as políticas públicas têm seu motor no jogo de poder e de luta é que, segundo Mazzotta (2001), vão surgir, a partir da década de 1950, as primeiras campanhas nacionais a favor dos movimentos de defesa dos portadores de deficiência, com vistas a atender demandas surgidas à época.

Jannuzzi (2004) relata que a década de 1970 foi um grande marco na evolução da Educação Especial, pois nela ocorrem determinados acontecimentos que colocarão o assunto em evidência; entre alguns destes acontecimentos, o processo de formulação de políticas públicas focalizadas, direcionadas aos portadores de deficiência.

Com esse mesmo entendimento se expressa Carvalho (1977, p.20), quando salienta: “Foi em 1972 que o governo decidiu eleger a Educação Especial como área de ação

prioritária. Essa decisão foi concretizada com a elaboração e a incorporação do Projeto Prioritário nº 35 ao Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74”.

Entretanto, ações voltadas para a formulação de políticas públicas e criação de órgãos que as instituíssem aparecem, com mais clareza, a partir da criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) em 1973, quando a Educação Especial realmente ganhou um órgão para definição e implementação de metas governamentais específicas.

O interesse no avanço dessa área de atendimento educacional e, sobretudo, de atendimento e assistência social, já vinha ganhando relevância em diversos países, sobretudo em prol do desenvolvimento, a fim de tornar essas pessoas úteis à sociedade, como de fato já constava na Declaração sobre Desenvolvimento e Progresso Social, em 1969 (JANNUZZI, 2004).

Com relação ao CENESP, órgão criado pelo Decreto nº 72.424, de 03 de julho de 1973³⁰ e às suas finalidades, o texto legal traz, em seu artigo 2º:

Art. 2º - O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Importante, também, destacar, nesse quadro de formulação de políticas públicas e de órgãos que as implementem, a criação da CORDE (Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), através do Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986³¹, que, de acordo com seus artigos 4º e 5º, dispõe:

³⁰ Decreto 72.425 de 03 de Julho de 1973 que: “Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências”.

³¹ Decreto este que viria ser revogado pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, supracitado.

Art. 4º - É instituída, no Gabinete Civil da Presidência da República, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

Parágrafo único. A CORDE subordinar-se-á ao Ministro de Estado Chefe do Gabinete Civil e atuará sob sua direta e imediata supervisão.

Art. 5º - À CORDE competirá:

I - elaborar os planos e programas objeto do artigo 2º;

II - propor as medidas necessárias à completa implantação e ao adequado desenvolvimento desses planos e programas, inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo;

III - acompanhar e orientar a execução, pela Administração Federal, dos planos, programas e medidas a que alude este artigo;

IV - manter com os Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, estreito relacionamento, objetivando à soma de esforços e recursos para a integração social das pessoas portadoras de deficiências;

V - sugerir a efetivação de acordos, contratos e convênios entre a União, ou ente a ela vinculado, e outras pessoas jurídicas, de direito público ou privado;

VI - opinar sobre os demais acordos, contratos e convênios a serem firmados, pela União ou entidade a ela vinculada, relativamente às matérias a seu cargo.

Ainda a respeito da CORDE, Jannuzzi (2004, p. 164) assim enfatiza:

Assim surgiu outro órgão nascido também forte, visto que era ligado ao gabinete Civil da Presidência da República (...). Enquanto o CENESP sofreu transformações sempre vinculadas ao MEC, a CORDE, com objetivos mais amplos, passou por diversos ministérios, e após nove anos se vinculou ao Ministério da Justiça³².

E, ressaltando a maior abrangência da CORDE, em relação ao CENESP, Jannuzzi (2004, p.167) completa: “A CORDE, visando aspecto mais abrangente que o CENESP, e numa época de nova tentativa de redemocratização nacional, traz também a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente”.

Essa coordenadoria (CORDE) vem editando, publicando e divulgando materiais com orientações destinados aos portadores de deficiência e à sociedade como um todo. Porém a falta de recursos e de informação ainda prejudica em muito seu trabalho em nível federal (JANNUZZI, 2004).

Posteriormente, seria criado o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência), através do Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999, que tem seus objetivos e competências expressos no artigo 2º deste decreto:

³² Mudança instituída pelo Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999. Esse decreto também foi revogado pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Art. 2º - Compete ao CONADE:

I - zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

II - acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência;

III - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária do Ministério da Justiça, sugerindo as modificações necessárias à consecução da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

IV - zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

V - acompanhar e apoiar as políticas e as ações dos Conselhos dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

VI - propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência;

VII - propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e a promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

VIII - aprovar o plano de ação anual do órgão da Administração Pública Federal responsável pela coordenação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

IX - acompanhar, mediante relatórios de gestão, o desempenho dos programas e projetos do órgão da Administração Pública Federal responsável pela coordenação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

X - elaborar o seu regimento interno.

Aqui fica clara a função do CONADE em implementar e efetivar uma Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, além de aprovar planos anuais de ação de órgãos do governo federal responsáveis por ações de integração dessas pessoas.

Faz-se igualmente necessário e importante destacar o PNDH³³ (Programa Nacional de Direitos Humanos) da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Ministério da Justiça. Esse programa contribui para a gradativa inserção e ativa participação do Brasil no sistema global e regional de proteção aos direitos humanos, como por exemplo a ONU (Organização das Nações Unidas) e OEA (Organização dos Estados Americanos).

Atualmente em sua segunda versão - PNDH II - esse programa servirá também de parâmetro e orientação para definição dos programas sociais a serem desenvolvidos no País até 2007, ano em que se procederia a nova revisão do PNDH que traz como seguintes metas de Garantia do Direito à Educação:

³³ Criado pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996.

- contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil de modo a garantir padrões básicos de atendimento em creches e pré-escolas;
- contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às necessidades das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país;
- promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, que contemple a diversidade cultural do país;
- promover a equidade nas condições de acesso, permanência e êxito escolar do aluno no ensino fundamental, por meio da ampliação de programas de transferência direta de renda vinculada à educação (bolsa-escola) e de aceleração da aprendizagem;
- apoiar a criação, nas universidades, de cursos de extensão e especialização voltados para a proteção e promoção de direitos humanos.

Ainda vale dar destaque ao PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), instituído pela Portaria nº 66, de 12 de maio de 2003, da SEDH (Secretaria Especial de Direitos Humanos). De acordo com este documento,

Educar em Direitos Humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (p. 7).

O objetivo desse plano é assim expresso: “(...) o PNEDH foi concebido com o objetivo de contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população” (p.11).

Mas, ainda, ressaltando sua condição de política pública, reforça:

O PNEDH, na condição de política pública, apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada. O PNEDH reflete as ações que estão em desenvolvimento no país, envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO que estabelece a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004) (p. 11-12).

O PNEDH tem como pano de fundo a construção de uma sociedade democrática em que os princípios de respeito às diferenças estejam realmente presentes e, sobretudo, que se prevaleça a concretização de um Estado Democrático de Direito.

Diversas outras políticas públicas vêm sendo propostas e executadas no sentido de se construir uma sociedade mais inclusiva e, ao mesmo tempo, atender às demandas da sociedade civil. Dentre elas, pode-se ressaltar, somente no âmbito da SEESP/MEC³⁴:

- políticas de apoio técnico e pedagógico aos sistemas de ensino;
- o PROINESP - Projeto de Informática na Educação Especial;
- o Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul;
- o PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial;
- um programa de Apoio à Educação Profissional;
- um programa de Apoio à Educação Infantil;
- um programa de Apoio à Educação de Alunos com Surdez;
- um programa de Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual;
- o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

³⁴ O detalhamento de cada um dos programas desta secretaria pode ser acessado em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>

Tais iniciativas estatais são importantes no momento em que se propõem a servir, ao mesmo tempo, de ponto de partida e de apoio ao compromisso de se estabelecerem políticas públicas que promovam a construção de sistema escolar e social inclusivo.

1.6 – A Normatização nos Estados da Região Sudeste

Os Estados Brasileiros têm autonomia legislativa garantida pelo princípio constitucional expresso no artigo 18 da Constituição Federal de 1988. Eles podem estabelecer suas próprias Constituições estaduais e, aos Municípios, cabe a tarefa de elaborarem suas Leis Orgânicas. Diz o artigo 18 da Constituição Federal de 1988 que: “A organização política-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”.

Mas também reza o artigo 25 desta mesma Constituição que essa autonomia, dos Estados membros da República Federativa do Brasil, deve obedecer aos princípios instituídos pela Lei Maior do País, isto é, as Constituições Estaduais devem estar adequadas aos limites impostos pela Constituição Federal. Nessa perspectiva, é importante realizar uma análise sobre as normas estabelecidas à educação pela Constituição do Estado de Minas Gerais e demais leis estaduais vigentes.

Bueno e Ferreira (2003) apresentam o trabalho³⁵ intitulado: “Políticas Regionais de Educação Especial”, em que analisam, em cada região do Brasil, as políticas que regulam a

³⁵ Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 05 a 08 de novembro de 2003, em Poços de Caldas. Documento disponível em: www.anped.org.br/26/outrotextos/tegt15.doc

Educação Especial, com base em leis estaduais e documentos dos Conselhos Estaduais de Educação de cada Estado.

Segundos esses autores, com relação aos princípios norteadores da Educação Especial, nesses Estados analisados, pode-se dizer que:

Todos os Estados, apesar de algumas diferenças, partem do princípio da não segregação dos alunos deficientes, reportando-se a princípios éticos básicos como os de respeito à dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, na igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BUENO e FERREIRA, 2003, p.55).

Quanto à normatização das políticas educacionais dos Estados da Região Sudeste, os autores trazem alguns pontos de análises, dividindo-os em tópicos, tais como:

- conceituação de Educação Especial em cada Estado;
- conceituação do alunado;
- níveis de ensino abrangidos pela Educação Especial;
- estrutura organizacional de atendimento;
- organização curricular e pedagógica – aqui cabendo uma análise mais detalhada quanto a: relação às classes regulares e em relação às classes e/ou escolas especiais;
- serviços, procedimentos e material de apoio;
- professores – tipo de formação e requisitos para docência;
- educação profissional.

Esses são os pontos que servem de base para que se façam as devidas comparações e análises em relação às políticas estaduais de educação no Estado do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e, por fim, São Paulo.

Vale analisar, mais detidamente, a política educacional do Estado de Minas Gerais, uma vez que o estudo em questão se realiza nesta unidade administrativa brasileira. Desse modo, serão concentrados olhares mais analíticos em documentos legais, mais especificamente a Constituição Estadual, leis estaduais e documentos do Conselho Estadual de Educação deste Estado.

1.7 - A legislação educacional do Estado de Minas Gerais

A Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, também, destina uma seção de seu texto para tratar da educação. O Título IV recebe o nome *DA SOCIEDADE*, já o Capítulo I é intitulado *DA ORDEM SOCIAL* e sua Seção III *DA EDUCAÇÃO*.

Essa parte, destinada a tratar da educação, começa com o artigo 195 repetindo o disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, trazendo em seu texto:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO do ESTADO de MINAS GERAIS, art. 195).

Pode-se perceber aí uma concepção convergente, no que diz respeito às finalidades da educação. Esta é tida como passo fundamental na formação da pessoa, na construção de sua cidadania e em seu preparo para o mundo do trabalho, garantindo esses passos a todas as pessoas e declarando-os como determinantes na formação do homem para a vida em sociedade.

No que se refere ao tratamento dado aos portadores de necessidades especiais, na Constituição do Estado de Minas Gerais, pode-se notar, em seu artigo 198, o seguinte:

Art. 198 – A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante:

(...)

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência;

XIV – programas específicos de atendimento à criança e ao adolescente superdotados, na forma da lei.

Nesse ponto, há dois importantes tópicos a serem ressaltados. Em primeiro lugar, comparando o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 e o artigo 198, inciso III da Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989, nota-se uma diferença substancial, que é a seguinte: o texto da primeira traz a obrigatoriedade de existência de vaga ao portador de deficiência em escola próxima à sua residência, em atendimento ao exposto no inciso. Isso é de fundamental importância, uma vez que o deslocamento dessas pessoas pode ser dificultado de acordo com o tipo de deficiência que possa ter, o que não consta no texto da segunda. O segundo ponto a ser analisado é o inciso XIV do art. 198 da Constituição Estadual. Ele trata exclusivamente do atendimento ao superdotado, o que não aparece como tal no texto do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, em nenhum inciso.

Essas diferenças de amplitude de abrangência se justificam na medida em que o Brasil, justamente por proporcionar autonomia político-administrativa a seus Estados federados, naturalmente confere a estes, na mesma proporção, maior possibilidade de prever e atender a especificidades que, porventura, possam ocorrer. Dada maior proximidade com os cidadãos, ficam os Estados e os Municípios mais habilitados a proverem tais particularidades. Por consequência disso, pode-se, também, estender essa análise em nível de município, ficando, assim, este o responsável pela elaboração de suas Leis e, por extensão, do Plano Municipal de Ensino. A esse respeito, declara o artigo 29 da Constituição Federal de 1988:

O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado(...).

Mas, em razão do acima exposto, vale uma análise mais detalhada da legislação estadual, que remeta às questões da educação, especificamente referente à Educação Especial.

O Estado de Minas Gerais vem desenvolvendo ações no sentido da elaboração de um Plano Decenal de Educação. Este Plano, que será elaborado em conjunto com os Municípios do Estado e, em função destes, conta com a colaboração de uma equipe de consultores externos, requisitados pela Secretaria de Estado de Educação³⁶.

No endereço eletrônico dessa Secretaria³⁷, pode-se ter acesso a textos, elaborados pelos consultores externos, responsáveis pela elaboração do Plano Estadual de Ensino, de duração decenal. Esses textos, de certo modo, refletem a concepção pedagógica que serve como pano de fundo deste plano. Neles podem-se perceber certos aspectos, tais como compromisso com a qualidade, com a equidade e a efetivação da construção de uma escola cidadã.

Importante, também, destacar a atuação do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (CEE-MG). Este Conselho tem sua importância e suas atribuições explicitadas na Constituição Estadual, em seu artigo 206³⁸, mas, em linhas gerais, sua função é deliberar sobre assuntos pertinentes ao âmbito educacional.

³⁶ Em uma consulta ao Centro de Referência dos Professores, órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais foram obtidas as informações constantes neste parágrafo.

³⁷ Cf. www.educacao.mg.gov.br

³⁸ Art. 206. Compete ao Conselho Estadual de Educação, sem prejuízo de outras atribuições a ele conferidas em lei e observadas as diretrizes e bases estabelecidas pela União:
I – baixar normas disciplinadoras dos sistemas municipal e estadual de educação;
II – interpretar a legislação de ensino;
III – autorizar e supervisionar o funcionamento do ensino particular e avaliar-lhe a qualidade;
IV – desconcentrar suas atribuições, por meio de comissões de âmbito municipal.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, não deixou de ser objeto de análise deste Conselho. Este órgão expediu o Parecer CEE/MG nº 424/03, de 27 de maio de 2003 que: “Propõe norma para a Educação Especial na Educação Básica, no sistema de Ensino de Minas Gerais”, bem aos moldes do Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB, como não poderia deixar de ser, vista sua posição frente à hierarquia legal vigente em nosso país.

Alguns pontos importantes na leitura deste parecer devem ser destacados, por exemplo:

A Educação Especial deixa de ser “o locus” para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade “de chegada”, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentado-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária (PARECER CEE/MG nº 424/03, p. 3).

Aqui se percebe a notória preocupação com a eliminação de qualquer discriminação que possa existir em relação ao lugar onde essa educação deve ser oferecida. Traz os termos “dignidade humana” e “igualdade de oportunidades educacionais”, pré-requisitos fundamentais para a construção de uma sociedade realmente inclusiva. Esse parecer finaliza, enfatizando, ainda, o seguinte: “Dignidade humana, igualdade de oportunidades e inclusão social e educacional é o que se espera na sociedade de todos”.

Decorrência do Parecer CEE/MG nº 424/03, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais é a Resolução CEE/MG nº 451/03, de 27 de maio de 2003 que: “Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”. Essa resolução traz, em sua introdução, o que segue abaixo:

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, e em cumprimento ao disposto nas Leis Federais nºs 7.863/89, 8.069/90, nos artigos 58 a 60 da Lei Federal nº 9.394/96, no Decreto Federal nº 3.298/99, no Parecer CEB/CNE

nº 17/2001, na Resolução CEB/CNE nº 02/2001, bem como no Parecer CEE nº 424, de 27.5.03, e considerando:

- a) o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, na Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e na Declaração Mundial de Salamanca, 1994;
 - b) os princípios éticos, políticos e estéticos da educação em uma sociedade democrática, justa, igualitária e plural para todos;
 - c) o dever de proporcionar a igualdade de oportunidade aos alunos com necessidades educacionais especiais para acesso, percurso e permanência na educação escolar;
 - d) a necessidade de desenvolver, em Minas Gerais, políticas educacionais inclusivas que pressupõem o cumprimento da função escolar para com todos os alunos, sem discriminação ou segregação, e amplo respeito às diferenças educacionais que os alunos possam apresentar no processo de aprendizagem escolar;
 - e) a necessidade de normatizar a Educação Especial oferecida no Estado (...)
- (RESOLUÇÃO CEE/MG nº 451/03, p. 1).

O texto introdutório dessa resolução deixa evidente o propósito a que ela se destina: promover uma educação, de qualidade, para todas as pessoas de uma sociedade como parte constituinte de um projeto de sociedade igualitária, respeitadora das diferenças e, principalmente, calcado na valorização e no respeito à dignidade humana.

Importância relevante é dada à estrutura e procedimentos inerentes a uma real efetivação dessa modalidade de ensino. Pode-se perceber isso, analisando o art. 8º e também o art. 11 da Resolução CEE/MG nº 451/03, que trazem em seus textos³⁹:

Art. 8º - O atendimento ao aluno na Educação Especial será efetivado com base nos seguintes procedimentos:

- I – pesquisas e estudos científicos para aprimorar os processos pedagógicos;
 - II - avaliação educacional realizada por uma equipe pedagógica composta no mínimo por professor, supervisor e/ou orientador educacional;
 - III – diagnóstico multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da Educação e Saúde, quando for o caso, e com a participação da família;
 - IV – relatório circunstanciado das informações básicas que justifiquem a oferta;
 - V – plano de desenvolvimento individual do aluno.
- (...)

³⁹ Com relação à real efetivação dessas políticas de inclusão no Estado de Minas Gerais, há que se fazer referência à Dissertação de Mestrado de Sonia Maria Rodrigues, defendida na Faculdade de Educação da UFMG no ano de 2005. Nesse estudo, analisam-se as políticas públicas da educação inclusiva, na percepção dos docentes desse Estado. Constatou-se que esforços vêm sendo despendidos nesse sentido, embora, ainda segundo a autora: “Talvez pelo caráter inovador da inclusão, o Estado ainda tem muito que fazer para acertar o direcionamento de suas discussões e realizações neste setor” (p.126). Mas, quando se toma como referência o entendimento e a preparação docente para lidar com esta questão da inclusão escolar, percebe-se, segundo a autora do trabalho, que as escolas pesquisadas ainda trabalham na perspectiva da integração, em oposição à inclusão. Segundo ela: “A maioria dos docentes ainda acredita que esses alunos precisam ser preparados nas classes e escolas especiais, para depois frequentarem as classes comuns” (p.126). Ainda a título de lembrança, é justamente esta questão levantada pelo estudo de Sonia Maria Rodrigues que vem ganhar destaque no conteúdo do Parecer CNE/CEB nº 04/2002.

Art. 11 - As instituições e os serviços que oferecem Educação Especial deverão contar com:

I – profissionais com especialização adequada ou capacitação na área;

II – espaços físicos acessíveis;

III – mobiliário e equipamentos adequados às necessidades especiais e à faixa etária dos usuários dos serviços;

IV – equipe multiprofissional, quando for o caso, constituída mediante parcerias nas áreas de educação, saúde, assistência social e outras;

V – proposta político-pedagógica que inclua os serviços de apoio oferecidos à escola regular, aos alunos e a suas famílias e contenha plano de capacitação continuada dos profissionais.

Outros artigos que compõem a Constituição do Estado de Minas Gerais trazem o espírito de proteção e de eliminação de diferenças discriminatórias relativas aos portadores de necessidades especiais, não cabendo analisá-los neste trabalho, devido aos seus objetivos⁴⁰.

Também há que se destacar, nesse princípio de descentralização do poder, a legislação vigente no município de Contagem, em Minas Gerais. A Lei Orgânica⁴¹ deste município trata de estabelecer as normas para educação, quando traz em seu artigo 140, o seguinte:

Art. 140 - A educação, direito de todos, dever do Poder Público e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do cidadão, tornando-o capaz de refletir criticamente sobre a realidade e qualificando-o para o trabalho (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM, de 20 de março de 1990).

Essa lei traz em seu âmbito o tratamento à Educação Especial:

Art. 142 - O dever do Município para com a educação será concretizado mediante a garantia de:

(...)

IV – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, sem limite de idade, na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados, material e equipamentos públicos adequados e de vaga em escola próxima à sua residência,

XV – cessão de serviços especializados para atendimento às fundações públicas e entidades filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos, de assistência ao menor e aos excepcionais, como dispuser a lei.

⁴⁰ A título de referência, confira: art. 10, art. 11, art. 28, art. 121, art. 190, art. 198, art. 213, art. 218, art. 224, art. 226 e art. 295 da Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989.

⁴¹ Cf. Lei Orgânica do Município de Contagem, de 20 de março de 1990.

Justifica citar a Lei Orgânica do Município de Contagem, por ser este o Município onde se desenvolve o projeto em questão, que será detalhado mais adiante neste trabalho, além de ser esta a Lei que rege o Sistema Municipal de Ensino de Contagem.

Esses direitos, expressos em leis, são frutos de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania dessas pessoas. Nessa perspectiva, Vieira (2001, p.13) ressalta esse posicionamento discorrendo sobre a conquista da cidadania:

Por outro lado, é certo que os direitos de cidadania historicamente nascem na sociedade, que nascem entre os trabalhadores, entre os miseráveis, entre os despossuídos. Eles reivindicam seus direitos e conseguem ao longo de mais de dois séculos para cá alcançar alguns deles.

Essa reflexão aponta para a importância de estratégias de apoio para a construção de uma educação inclusiva, em que se busque a ampliação do entendimento das necessidades dos alunos, sua inserção nas atividades do cotidiano escolar e no ambiente social.

Vejamos o posicionamento de Agostinho dos Reis Monteiro, citando F. Przetacznik, quando diz:

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em conseqüência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive (PRZETACZNIK *apud* MONTEIRO, 2003, p.766).

Nesse novo milênio, vivem-se novos tempos, uma época de transição entre as práticas de integração e as de inclusão social. Os dois processos coexistem, ou seja, algumas das velhas práticas ainda sobrevivem, enquanto as novas vão sendo incentivadas.

Nesse caminho para a instituição de uma igualdade democrática de acesso e permanência do portador de necessidades especiais na escola regular, faz-se necessário um

aporte legal, isto é, a criação, implantação e aplicação de uma legislação educacional específica, que garanta os direitos das pessoas interessadas e envolvidas nesse processo inclusivo.

Também há que se analisar, no âmbito das transformações do espaço escolar, os impactos que a inserção das novas tecnologias da informática acarretam nesse espaço.

Passaremos a estudar, agora, a inserção desses novos recursos informacionais, em especial o computador, no ambiente escolar com base numa perspectiva histórica e atual e, sobretudo, respaldada em políticas públicas nessa área.

CAPÍTULO II – A Informática na Educação e o Projeto APAE Contagem

2.1 – A Informática na Educação

A educação, nos dias atuais, está passando por um processo de renovação de espaços, de (re)significação de conteúdos e de valores, tendo, como ponto de partida, todas as mudanças ocorridas na sociedade.

A escola, como instituição integrante e atuante dessa sociedade e desencadeadora do saber sistematizado, não pode ficar fora ou à margem do dinamismo da revolução tecnológica e informacional. Marinho (1998, p. 46) faz uma análise do papel da escola e sua evidente mudança:

A escola não é mais a (principal) depositária do conhecimento mais sistematizado, principalmente através do professor. A escola deve reconhecer que, como as fontes de informação tornam-se mais e mais ampliadas e o acesso a elas está cada vez mais facilitado, não precisa mais manter seu papel de agência informadora.

Nessa mesma perspectiva de interpretação das mudanças necessárias à escola, Maturana *apud* Costa e Paim (2004, p.17) se posiciona:

É nessa ótica de mudança que a escola (...), deve assimilar as NTs⁴², visando a que novos instrumentos de mediação contribuam para a transformação de práticas pedagógicas, levando-as à superação de abordagens reducionistas de conhecimento e à instauração de uma abordagem que explique as relações sujeito/objeto como um processo permanente e inerente à própria vida.

⁴² A sigla NTs é utilizada como significante de Novas Tecnologias.

O papel relevante que as novas tecnologias da Informação e da Comunicação poderão desempenhar, no sistema educacional, depende de vários fatores. Além de uma infra-estrutura adequada de comunicação, de modelos sistêmicos bem planejados e projetos teoricamente bem formulados, o sucesso de qualquer empreendimento nessa área depende, fundamentalmente, de investimentos significativos que deverão ser feitos na formação de recursos humanos, em tomadas de decisões políticas apropriadas e oportunas, amparadas por forte desejo de capacidade de realização e financiamento.

Para Marinho (1998, p. 74 - 75), tal planejamento deve levar em conta, necessariamente, que:

- A informática não é panacéia para resolver todos (nem para a maior parte, talvez) dos problemas atuais da escola. Antes de serem informáticos ou tecnológicos, muitos dos atuais problemas da escola são de ordem social e pedagógica;
- é absolutamente indispensável a revisão das práticas pedagógicas adotadas na escola, na perspectiva da elaboração de um novo projeto de fazer pedagógico, no qual seja possível a construção do conhecimento pelo próprio educando, ao invés da mera e tradicional transmissão;
- nessa perspectiva, é importante que a introdução do computador não inviabilize a contínua busca de outras alternativas para a melhoria da prática pedagógica que dispensem o próprio computador. O computador não é por si só suficiente para mudar a prática na escola. Existem outras formas eficientes capazes de assegurar uma aprendizagem mais ativa às quais o computador pode e deve se integrar;
- o computador é uma ferramenta que pode gerar as condições para que esse novo tipo de aprendizagem ocorra, permitindo que o aluno deixe de ser um agente passivo do processo para ser o autor da construção, ao permitir o desenvolvimento de um ciclo que envolve descrição – execução – reflexão – depuração – descrição, como bem enfoca Valente (1993b). (...);
- a possibilidade do uso do computador instrumento de aprendizagem pode/deve ser encaminhada na perspectiva de trabalhos interdisciplinares/multidisciplinares, com a escolha de “temas integradores” que podem ser explorados também com o uso do computador. (...);
- o computador não deveria ser introduzido através de uma nova e específica matéria⁴³ sob responsabilidade de professores de informática - no ensino de informática ou mesmo usando computador para “resolver” problemas de matérias específicas. Essa máquina deveria ser incorporada como ferramenta para o trabalho de professores das matérias curriculares nos ensinamentos fundamental e médio.

Entretanto, para que se possam combinar esses elementos num modelo de planejamento sistêmico, adequado e exequível, se faz necessário melhor compreender as

⁴³ A palavra “matéria” aqui significa o corpo de conhecimentos de determinada disciplina.

diferentes realidades educacionais, a gravidade dos problemas que afetam a educação e suas relações de interdependência com os outros sistemas e os novos cenários mundiais que estão sendo desenhados e redesenhados pelo processo de globalização.

Nesses cenários estão incluídas as novas tendências que vêm afetando a economia, a política, o meio-ambiente, as maneiras de viver e conviver, as formas como as sociedades se organizam, levando a perceber o quanto a área educacional pode se beneficiar das significativas modificações nos processos de ensino-aprendizagem trazidas por essas tecnologias.

Também entendendo que a inserção do computador na escola pode trazer benefícios à qualidade e efetividade na educação, La Taille (1990, p.30) acrescenta, ainda, a utilidade do computador na implementação da denominada cultura geral, senão vejamos: “O computador parece-nos ser, hoje, um excelente instrumento para, de forma moderna e motivadora, implementar o que se costuma chamar de ‘cultura geral’ sem transformá-la numa bagagem pesada e desconectada da realidade”.

Fazendo-se uma retrospectiva ao longo do tempo, é, a partir das grandes Guerras Mundiais, ocorridas no século XX, que se pode observar um aumento virtuoso dos investimentos em novas tecnologias de comunicação. Não há dúvidas de que as guerras, cujo caráter maléfico é indiscutível, acabam por gerar saltos no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. No que se refere à Informática não foi e não é diferente.

Terminada a Segunda Guerra Mundial, tem-se o início de uma corrida pela conquista do espaço. A corrida armamentista era um constante mover de peças, sempre visando ao domínio de tecnologias que pudessem superar as já existentes. A consequência imediata foi um redobrado investimento em pesquisas científicas. A Guerra Fria, travada entre Estados Unidos e União Soviética, ensejou enormes montantes de investimento na indústria bélica.

Segundo Lucídio Bianchetti, em seu artigo: “Dilemas do Professor Frente ao Avanço da Informática na Escola”⁴⁴, pode-se dizer que, com o fim da Guerra Fria, a globalização passou a ocupar os espaços mundiais com desenvolvimento da Comunicação e da Informática.

Sendo assim, definir quem seriam os produtores de tecnologias e quem seriam os consumidores destas, passou a ser muito importante. É nesse cenário que se justifica a necessidade da Informática na escola, bem como a trajetória para se chegar até lá, pois as escolas, além de grandes consumidoras, são também formadoras de consumidores de tecnologias.

As novas formas de conhecimento, de informação e suas tecnologias ganham importância fundamental na compreensão do mundo atual. Segundo Costa (2002, p.11): “O mundo contemporâneo tem passado por profundas transformações nos âmbitos social, econômico, político e tecnológico, o que se reflete nas culturas, nos costumes, nas relações interpessoais, na educação e no trabalho”.

Nesse sentido, ao pensar na inclusão de portadores de necessidades especiais, essa questão da reorganização da escola se faz ainda mais necessária, pois a sociedade, cada vez mais, exige uma familiarização com a tecnologia, com uma nova forma de comportamento que exige mais autonomia, poder de decisão e capacidade de aprender.

A necessidade de um reposicionamento da educação, diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação, decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos e da compreensão das economias modernas, indica que um novo caminho deve ser tomado, no que diz respeito à concepção de educação, de inclusão e de responsabilidade social.

⁴⁴ Cf. BIANCHETTI, Lucídio. Dilemas do professor ao avanço da Informática na escola. Anais do X ENDIPE, 2000.

Essas mudanças têm de ser entendidas como importantes para a educação, em qualquer nível, na medida em que uma nova concepção de saber está sendo posta na realidade escolar, uma concepção embasada em novas relações com a tecnologia.

Com esse entendimento, Lévy (1993, p.126) ressalta que:

O essencial, porém, reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Nesse quadro, o docente vê-se chamado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um dispensador direto de conhecimento.

Então, com base num processo educacional que favoreça o aprendizado coletivo, é fundamental compreender e definir o papel de todos os envolvidos no processo de ensino, seja na escola e fora dela.

Numa concepção de educação coletiva, em que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem interagem entre si e, ao mesmo tempo, com a tecnologia no meio educacional, torna-se importante entender o conceito de construção do conhecimento.

Compreender os novos processos de aquisição e construção do conhecimento é básico para tentarmos superar este impasse. Esta compreensão, por outro lado, empurra-nos *necessariamente* para considerarmos fundamental a introdução das chamadas tecnologias da comunicação e informação nos processos de ensino-aprendizagem (PRETTO, 1999, p. 80).

Se, conforme Jean Piaget⁴⁵, as crianças são construtoras de seu próprio conhecimento, quando portadoras de deficiência, essa construção pode ser limitada pela restrita interação das mesmas com o ambiente social e mesmo físico. E é, nesta interação, que, segundo Papert (1994), por intermédio da ação física ou mental do indivíduo, se dão as condições para a construção do conhecimento. Sobre a importância, para o aprendizado, das interações no mundo, enfatiza Papert (1994, p. 128): “O Construcionismo, minha reconstrução pessoal do

⁴⁵ Cf. COUTINHO, Maria T. da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação: ênfase na abordagem construtivista. Belo Horizonte: Lê, 2001.

Construtivismo, atribui especial importância ao papel das construções no mundo como apoio para o que ocorreu na cabeça, tornando-se, deste modo, menos uma doutrina puramente mentalista”.

Ainda se posicionando a respeito do paradigma construcionista, e dessa denominação dada por Papert, Valente (1993, p.7-8) enfatiza:

Ele usou este termo para mostrar um outro nível de construção do conhecimento: a construção do conhecimento que acontece quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. Na noção de construcionismo de Papert existem duas idéias que contribuem para que esse tipo de conhecimento seja diferente do construtivismo de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do “colocar a mão na massa”. Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo de seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento efetivo torna a aprendizagem mais significativa.

Costa e Paim (2004), também, enfatizam que é interagindo com os objetos do conhecimento que o sujeito constrói novos conhecimentos, formando uma espécie de espiral que favorece e também faz parte do processo de aprendizagem. Isso demanda um novo olhar da escola sobre todo este processo de construção do conhecimento. Enfatizando, esses mesmos autores se posicionam:

Assim, demanda-se um novo modelo de ensino que privilegia o sujeito em sua interação com o conhecimento, reconhecendo-se a necessidade de se constituir um aprender novo, que pode ser traduzido em um sistema a distância, mas que é caracterizado, fundamentalmente, por um processo dialético, coletivo, de interação, nas redes do ciberespaço (COSTA e PAIM, 2004, p. 35).

Se o sujeito constrói seus conhecimentos, por meio de sua interação com o outro, com o meio e com os objetos, precisa-se entender como a inserção de novas tecnologias, em especial o computador, no âmbito escolar, interfere nesse processo contínuo de construção do conhecimento.

Sobre essa necessária reorganização da educação, frente às inovações das tecnologias, Collins e Sakamoto *apud* Marinho (1998, p.66) trazem algumas razões para que a escola incorpore essas inovações, sobretudo o computador, em seu âmbito. São elas:

1. sociais – os computadores são importantes na sociedade e, assim, os estudantes devem ser preparados para lidar com eles;
2. vocacional – os estudantes devem usar os computadores de forma a se prepararem para o trabalho futuro;
3. pedagógica – os computadores podem melhorar o ensino de assuntos tradicionais;
4. catalítica – os computadores provocarão amplas modificações no sistema educacional e modificarão a natureza do ensino e de aprendizagem;
5. industrial – mantendo-se computadores nas escolas estará se ajudando a construir um mercado que possibilitará o desenvolvimento de uma capacidade interna ao país de produção de *hardware* e *software* e, finalmente
6. de custo-benefício – computadores podem substituir professores ou alguns dos custos com professores.

Em relação ao item 6 do exposto acima, entende-se que o uso do computador na escola não deve ser encarado como processo de substituição do professor na sala de aula.

O computador tem de ser compreendido como uma ferramenta auxiliar do professor em sua missão educativa, na medida que pode servir como instrumento de apoio na mediação da relação entre sujeito e objeto, podendo até ser usado como objeto dessa mediação.

Interpretando o papel do professor nesse cenário de transformação do sistema educacional, Pretto (1999, p.79) posiciona-se:

Assim, a transformação do sistema educacional passa, necessariamente, pela transformação do professor. Não podemos continuar pensando em formar professores com teorias pedagógicas que se superam cotidianamente, centradas em princípios totalmente incompatíveis com o momento histórico.

Todas essas mudanças, especificamente a incorporação de novas tecnologias no meio social, precisam ser entendidas no âmbito escolar, uma vez que inclusão passa por este ambiente, para, assim, chegar a ponto de efetivar ações inclusivas.

Nesse sentido, também, políticas públicas foram lançadas, com o intuito de alavancar o uso dessas tecnologias na escola. Ainda, segundo Pretto (1999, p.80):

Os projetos políticos de implantação de complexos tecnológicos de comunicação e informação sempre buscaram na educação elementos complementares para sua sustentação. Inúmeros decretos foram promulgados com o objetivo de identificar e estimular possíveis usos na área educacional deste sistema de rede.

Nesse sentido, a discussão sobre a inserção da tecnologia na escola, suas origens, causas e efeitos são importantes no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que tem influência, direta e indiretamente, na inclusão de pessoas com necessidades especiais, tanto na escola, quanto no mundo do trabalho, ou no meio social.

2.2 – Informática educacional no Brasil: ações governamentais

No Brasil, a partir da década de 1970, a política de informatização dos setores produtivos, adotada pelo governo nacional, começou a exigir o desenvolvimento de uma capacitação tecnológica, demandando investimentos na área educacional para que esta pudesse dar o suporte à pretendida informatização⁴⁶.

De acordo com Oliveira, Tosta e Xavier (2004), datam do início dos anos 1970, as primeiras iniciativas no âmbito da informática educativa no país, com a realização da 1ª

⁴⁶ Cf. O aprender e a Informática: a arte do possível na formação do professor. Coleção Informática para a mudança na Educação. SED/MEC.

Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior, discutindo o uso da Informática no ensino de Física⁴⁷.

Ainda conforme essas autoras:

Um marco importante na história da informática educativa no Brasil dá-se na década de 80, com a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), que tinha como objetivo desenhar os rumos para a educação na área tecnológica (OLIVEIRA, TOSTA e XAVIER, 2004, p. 42).

A partir da década de 1980, ocorre a introdução da Informática no sistema de ensino público, quando o Ministério da Educação patrocinou o Projeto Educom (Educação por Computadores). Este projeto tinha como objetivo desenvolver pesquisas e metodologias sobre o uso dos computadores como recurso pedagógico⁴⁸.

O Educom foi implantado nas universidades públicas, mais especificamente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O projeto realizado nessas instituições propôs o uso da Informática na formação de cidadãos reflexivos, críticos e capazes de utilizar os recursos tecnológicos na busca de informações que os ajudassem na construção de seus conhecimentos.

⁴⁷ De acordo com Oliveira, Tosta e Xavier (2004) pode-se estabelecer a seguinte seqüência de passos, no que diz respeito à estruturação política da informática educacional no Brasil:

- i. 1981 - I Seminário Nacional de Informática Educativa (MEC/CNPq);
- ii. 1982 - II Seminário de Informática na Educação, na Bahia;
- iii. 1984 - implantação do Projeto Educom;
- iv. 1986 - criação do Comitê Assessor de Informática na Educação;
- v. 1989 - criação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo);
- vi. 1990 - extinção do Projeto Educom;
- vii. 1997 - início de uma nova perspectiva de ação com o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).

⁴⁸ Segundo Oliveira, Tosta e Xavier (2004), o Projeto Educom pode ser considerado como uma iniciativa pioneira na informática educacional brasileira.

A partir da criação do Projeto Educom, o que se constata é que, cada vez mais, se têm realizado pesquisas com o intuito de aperfeiçoar o uso do computador como ferramenta auxiliar no processo educacional.

Contudo, é a partir dos anos 1980, que, segundo Pretto (1999), se pôde perceber um crescente aumento da capacidade de análise de dados, ou seja, um virtuoso avanço dos recursos tecnológicos, associado ao barateamento dos equipamentos, até pelo aumento de seu consumo. De acordo com Pretto (1999, p.76): “A enorme diminuição dos custos dos equipamentos eletrônicos foi impulsionando a área, com importantes reflexos em toda a sociedade”.

Pode-se perceber isso a partir do número cada vez maior de pessoas que possuem computador em suas residências. Outro reflexo visível é o número crescente de pessoas usuárias da *Internet*, a rede mundial de computadores, que, inicialmente, atendia somente à comunidade acadêmica. Ainda tomando Pretto (1999, p.76) como referência:

A Internet passa a fazer parte da realidade do mundo acadêmico e, rapidamente, vai despontando como importante elemento de conexão entre equipamentos, já que consegue desenvolver um protocolo de comunicação que viabiliza a troca de dados entre computadores distantes e, mais significativo, de natureza distintas (...). Com isso, introduzem-se novas formas de se produzir conhecimento e cultura.

Pode-se inferir, a partir dessa nova perspectiva de produção de conhecimento e de cultura, que a sociedade faz parte desse processo evolutivo e, sobretudo, tem lugar privilegiado nesse sistema, mutante por natureza. Nesse sentido, a educação ocupa lugar de destaque, uma vez que tais mudanças passam, essencialmente, por ela.

Tais mudanças precisam ser acompanhadas com determinados critérios de verificação, para que o processo não se torne distante da realidade da escola e, numa perspectiva mais ampla, de todo o sistema educacional e social.

A qualidade, associada à implementação de novas tecnologias, é um caminho a ser seguido e em constante expansão. Nessa perspectiva, o Governo Federal instituiu o Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação), que, a esse respeito, determina o seguinte em seu texto:

Os dados mundiais sobre educação permitem associar, de um modo geral, situações sociais críticas a países que não oferecem educação básica de qualidade a suas populações, não priorizando, dessa forma, a dimensão humana do desenvolvimento. Nas sociedades democráticas que dispõem de fortes programas de capacitação de recursos humanos e sistemas educacionais em expansão, geralmente o cenário é outro: estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrem de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na circulação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações (Proinfo, 1997, p. 1).

Oliveira, Tosta e Xavier (2004, p. 44) se posicionam dessa forma sobre este programa: “Seu objetivo principal está centrado na democratização e no emprego intensivo das novas tecnologias da informação e da comunicação, no nível dos ensinos fundamental e médio, da rede pública de ensino”.

Mudanças nos sistemas de conhecimento da sociedade implicam transformações em operações produtivas, levam à criação ou substituição de produtos e à racionalização de procedimentos decisórios. O conhecimento acelera e transforma processos, torna instantâneas inúmeras ações de interesse econômico e gera um novo quadro organizacional caracterizado, principalmente, pela flexibilidade decorrente da utilização de equipamentos informatizados e programáveis.

Este quadro determina profundas alterações no mercado de trabalho, no ambiente escolar, em suma, enseja mudanças de paradigmas sociais. Nessa perspectiva, o Proinfo (1997, p.1) traz em seu texto:

Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. São responsáveis pelas principais características do *modus operandi* da “aldeia global”: internacionalização da produção, globalização das finanças,

mudança internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental.

Nesse panorama social, no ano de 2000, o MEC lança, por intermédio da SEESP, o PROINESP (Projeto de Informática na Educação Especial) com o objetivo de “contemplar escolas ligadas a instituições não-governamentais que atendem portadores de necessidades educativas especiais” (PROINESP, 2000, p. 2).

Ainda, segundo o documento desse projeto, percebe-se:

Dessa forma, em harmonia com as diretrizes do Proinfo, a SEESP busca incentivar o uso educacional das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelos portadores de necessidades educativas especiais. Tal incentivo dar-se-á, basicamente, por meio de financiamento às instituições contempladas para a capacitação dos professores e aquisição de equipamentos.

(...)

Nesse âmbito da utilização, inserem-se aspectos relacionados à necessidade de considerar o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação para o desenvolvimento/crescimento de portadores de necessidades especiais, no sentido de inserir esses alunos no contexto das políticas nacionais, favorecendo o acesso e a apropriação dessas tecnologias e contemplando, na diversidade, o real sentido da “educação para (com) todos” (PROINESP, 2000, p. 2).

É nessa perspectiva de inclusão social, utilizando-se dos benefícios trazidos pela incorporação dessas novas tecnologias, que o Projeto realizado na PUC Minas Contagem, em parceria com a APAE local, vem atuando, com o objetivo de auxiliar no processo de inclusão de portadores de necessidades especiais por meio do ensino de Informática.

2.3 – A Informática na Educação Especial

O acelerado desenvolvimento tecnológico e sua evidente penetração, nas instituições sociais, vêm provocando transformações na sociedade, na cultura e, principalmente, na

educação que, não podendo permanecer alheia a este processo, passou a se utilizar dessas tecnologias como mais um recurso para a inserção de pessoas portadoras de necessidades especiais na sociedade, permitindo-lhes descobrir novas maneiras de ver o mundo e aprender.

A Informática tem trazido grandes possibilidades de mudanças na área educacional. Algumas dessas já vêm ocorrendo e é, a partir delas, que se têm discutido alguns pontos, tais como a importância e o papel do professor e do aluno nesse processo.

Entretanto, há que se ressaltar que a incorporação dos recursos da Informática, em especial, o computador, no âmbito da sala de aula pode ser fator de avanços na aprendizagem, tanto para alunos portadores de necessidades especiais quanto para alunos não portadores destas necessidades. Segundo Valente (1991), por ser uma ferramenta de trabalho com a qual se escreve, desenha-se e resolvem-se problemas, o computador significa para o deficiente mental um objeto desafiador das suas capacidades intelectuais.

Na Educação Especial ou em qualquer outro processo educacional inclusivo, no qual alunos, com necessidades especiais, façam parte do contexto da sala de aula comum, o computador poderá trazer grandes vantagens, pois, com os recursos de que este instrumento dispõe (tais como som, animação, efeitos especiais, entre outros), o aprendizado pode tornar-se mais atrativo, significativo, evidenciador de habilidades e interessante, tendo em vista que este material pode ser facilmente adaptado ao nível intelectual e ao ritmo de cada um.

Para Costa e Paim (2004, p. 17): “Nesse contexto informacional, as relações com o conhecimento adquirem nova dimensão já que o sujeito cognitivo é constituído em ambientes que incorporam novas relações com os objetos do conhecimento”. Com esse entendimento, conclui-se que o aspecto fundamental da tecnologia é o fato de o aluno poder estar em contato com o objeto de aprendizagem.

Respeitado o ritmo particular de cada aluno, as possibilidades de sucesso, no processo de construção do conhecimento deste, são consideravelmente boas. O mesmo ocorre no caso

dos portadores de necessidades especiais, uma vez que o fato de estas pessoas terem seu ritmo de aprendizagem respeitado, já constitui avanço e incentivo significativo para seu processo de construção do conhecimento.

A mudança na função do computador para o ensino deve estar respaldada sob uma abordagem que respeite o ritmo e a capacidade de cada aluno, de modo que contribua para o desenvolvimento global destes, valorizando e evidenciando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais.

Desse modo, Valente (1991) salienta que esta ferramenta não deve ser o foco de um novo processo, mas um instrumento que permita a complementação, aperfeiçoamento e possível transformação e mudança para a qualidade do ensino.

Ainda, de acordo com Valente (1995, p.1):

O uso de computadores em educação especial tem permitido o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente especial. Através da metodologia Logo de ensino-aprendizagem foi possível criar ambientes de aprendizagem baseados no computador para um grande número de crianças deficientes, como deficientes físicos (Goldenberg, 1979; Weir, Russell e Valente, 1982; Valente 1983; Weir, 1987; Murphy, 1991; Ferraz e Garcia, 1991; Valente, 1991; Valente, 1991; Guerreiro, 1991), deficientes auditivos (Goldenberg, 1979; Battro, 1986; Battro e Denham, 1989; Valente e Gagliardi, 1991; Barrella, 1991), deficientes visuais (Marin, 1991; Gasparetto et al, 1991), autistas (Weir e Emanuel, 1976; Goldenberg, 1979; Weir, 1987), deficientes mentais (Weir, 1981) e crianças com problema de aprendizagem (Weir e Watt, 1981; Weir, 1987). Nesses ambientes essas crianças puderam aprender e se desenvolver intelectualmente graças à metodologia educacional adequada a cada uma dessas populações e a presença do computador, enriquecendo o ambiente de ensino-aprendizagem.

Com o uso do computador, os alunos poderão exercitar a capacidade de construir seu próprio conhecimento a partir de ações físicas ou mentais, realizadas no ambiente onde foram inseridos. Nesse processo, a função do professor deverá ser a de criador de ambientes de aprendizagem, facilitador e mediador no processo de construção do conhecimento pelo aluno, ou seja, efetivar o real significado da aprendizagem.

Dessa forma, na medida em que o trabalho se consolida, os professores encontram formas e estratégias de usar a tecnologia modificando a sua prática instrucional, o significado

da aprendizagem e das relações entre professor e aluno, aluno e aluno, desenvolvendo um ambiente criativo, contextualizado e repleto de condições e alternativas para uma educação inclusiva.

Outra questão a ser tratada é que o aluno tem de criar um determinado grau de autonomia na construção de seu conhecimento. Essa autonomia não significa, de modo algum, que o papel do professor tenha sido reduzido ou até mesmo dispensado. Conforme Valente (1991, p. 1), pode-se salientar o seguinte:

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem.

De acordo com essa posição, percebe-se a importância do professor no processo de aprendizagem do aluno. O professor adquire, nesse contexto de introdução de novas tecnologias no ambiente escolar, importância fundamental na medida em que sua atuação passa a ser de mediador do processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, no processo de inclusão social.

Nessa perspectiva, ressalta Lévy (1999, p.171) que:

Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto os seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas. A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

Se a ênfase do processo educacional está no indivíduo, no "sujeito coletivo"⁴⁹, na aprendizagem, na construção do conhecimento, no desenvolvimento da compreensão, na

⁴⁹ A expressão sujeito coletivo é utilizada aqui com o intuito de indicar que o sujeito da aprendizagem tem seu leque de possibilidades de interações altamente ampliado com o uso das tecnologias da Informação e Comunicação, em especial o computador, o que pode ensejar um processo mais amplo de solidariedade grupal.

necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, então a educação, usando as novas instrumentações eletrônicas, deverá estar voltada para o desenvolvimento humano.

Não resta dúvida de que os avanços tecnológicos são de fundamental importância para todos, não somente no âmbito educacional como também no uso doméstico e profissional. Nessa perspectiva, o PROINESP propõe como objetivo geral:

O Proinesp visa a incentivar o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação dos alunos portadores de necessidades especiais matriculados em escolas especializadas mantidas por organizações não-governamentais sem fins lucrativos, por meio da disponibilização de recursos tecnológicos e, concomitantemente, da qualificação de professores destas escolas (PROINESP, 2000, p. 10).

O PROINESP ressalta que as Tecnologias da Informação e da Comunicação podem intervir no perfil de competência das pessoas portadoras de necessidades especiais. De acordo com esse documento, uma intervenção se dá na pré- formação ou formação profissional dessas pessoas. Nesse sentido, a utilização de sistemas utilitários e de aplicativos abre possibilidades de atuação no mercado de trabalho através da formação de jovens, amenizando, assim, a discriminação e, ao mesmo tempo, promovendo a inclusão social.

Nessa perspectiva, uma nova visão de formação do cidadão é assinalada por Matsuura (2002, p. 172):

Não se trata, apenas, de proporcionar educação na nova sociedade do conhecimento, mas também para essa nova sociedade. A sociedade rápida e conectada a que estamos chegando exige uma nova ênfase na capacitação necessária para adaptar-se e responder às mudanças, para tratar com fluxos de informação ágeis e crescentes.(...) Estes serão os novos “fundamentos”, essenciais para lidar com a taxa acelerada de acumulação do conhecimento.

Com esse mesmo entendimento, e ainda de acordo com o PROINESP, pode-se destacar:

Estudos e investigações, em âmbito internacional, vêm revelando a importância e o potencial que as TIC assumem no campo da Educação Especial. Tem-se observado que a utilização pedagógica dessas tecnologias vem produzindo maiores/melhores efeitos na Educação Especial quando comparada à Educação de modo geral. Também tem-se verificado que grande parte do que é planejado/aplicado para portadores de necessidades especiais, principalmente na área de *software*, resulta em benefícios a outros usuários, estendendo-se seu uso de modo generalizado. (PROINESP, 2000, p. 2).

Além dessas dificuldades, muitas pessoas portadoras de deficiência, por diversos problemas, como por exemplo, as barreiras arquitetônicas e também problemas de ordem social, obrigam-se a interromper a sua formação, ficando no isolamento, sem possibilidades de desenvolvimento e autoformação.

Na perspectiva da valorização do desenvolvimento de um cidadão, capaz de realizar sua própria formação e de estar sempre se atualizando, é importante destacar o que traz em seu documento o PROINESP:

No limiar do século XXI estamos assistindo a uma sociedade regida pela informação. Se até aqui o importante era o controle e a detenção da informação, agora ressalta-se um outro aspecto que diz respeito à atualização e à rapidez com que se processa a criação e troca de informação. Podemos afirmar que o século XX caracterizou-se pelo crescimento tecnológico ligado à indústria da informação, acentuada principalmente nos últimos 20 anos. A associação da Informática com as telecomunicações vem transformando o mundo numa aldeia global e mudando o próprio conceito de sociedade (PROINESP, 2000, p. 3).

Segundo Neila Maria Melo Campos (2002), apresentando painel sobre o PROINESP⁵⁰, no III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, pode-se assim definir este projeto:

O Projeto de Informática na Educação Especial foi desenvolvido para ampliar o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais as TIC –Tecnologias de Informação e Comunicação. Neste contexto, o objetivo maior do PROINESP é incentivar o uso pedagógico da Informática na Educação dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em instituições especializadas não governamentais, que, por não integrarem a rede pública de ensino, não podem

⁵⁰ O texto completo deste painel pode ser acessado consultando-se os Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, promovido pelo MEC e realizado em Fortaleza, de 20 a 23 de agosto de 2002.

ser beneficiados por ações do Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo.

Uma educação, seja em qualquer nível, de boa qualidade, continua sendo a condição relevante para a evolução social. Tanto no Brasil como em qualquer parte do mundo, as condições educacionais da população têm implicações diretas no desenvolvimento econômico, na melhoria das condições de vida, na construção de uma cidadania mais participativa e solidária⁵¹.

Para isso, a escola não pode se privar dos avanços tecnológicos e, sendo assim, seu papel passa a ser reformulado com a incorporação constante das novas tecnologias.

Com esse mesmo entendimento e, até justificando-o, assim se posiciona o Proinfo, trazendo em seu texto:

O acesso à informação é imprescindível para o desenvolvimento de um estado democrático. Uma nova sociedade jamais será desenvolvida se os códigos instrumentais e as operações em redes se mantiverem nas mãos de uns poucos iniciados. É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. Uma boa forma de se conseguir isto, é usar o computador como prótese da inteligência e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento. E o *locus* ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional (PROINFO, 1997, p. 2).

Também há que se destacar que o Plano Nacional de Educação traz, como parte constante de suas metas, a implantação dos recursos oriundos das inovações tecnológicas. Em seu texto, a meta número 14 traz o seguinte:

Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltada para esse tipo de atendimento (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 102).

⁵¹ A insistência no solidário se apóia na Constituição Federal de 1988 e, de certo modo, se contrapõe e, ao mesmo tempo, corrige distorções de um ponto de vista baseado apenas no mercado.

Aqui se percebe que este documento tem claro que a Informática não tem o papel de solucionar, por si só, os problemas de aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais. As inovações tecnológicas recebem a função de atuar como ferramentas auxiliares nesse contínuo processo de melhoria da qualidade no sistema educacional.

Nesse sentido, Marinho (1998, p. 64) assim se posiciona sobre o fato de se depositar no computador a expectativa de fator de mudança, por si só, na educação:

O uso do computador com finalidade educacional poderá se dar em escola, qualquer que seja a sua abordagem pedagógica. A qualidade do uso estará definida pelo tipo de educação e não pelo simples uso do computador. Trazer o computador para a escola pode representar a confirmação de um modelo pedagógico, conformando-se a escola como é, ou, ser estratégia numa mudança da escola, reformando-a. Qualquer papel é possível para o computador, de conformador a reformador.

Com essa percepção de que há que se ter instrumentos eficientes para se trabalhar com o computador, diversos *softwares* vêm sendo desenvolvidos com o intuito de facilitar a inclusão digital dessa população, tentando, senão eliminar, ao menos minimizar as barreiras que porventura venham a aparecer⁵².

A seguir, segue uma lista com alguns destes programas computacionais, ou seja, de *softwares* e suas respectivas funcionalidades⁵³:

⁵² Com esse intuito, podem-se apontar várias outras iniciativas ou serviços que se ocupam de trazer mais informações sobre pessoas portadoras de deficiência. Dentre alguns, destacam-se aqui alguns *sites* tais como: www.nied.unicamp.br - endereço eletrônico do Núcleo de Informática Aplicada à Educação, da UNICAMP, que se ocupa a estudar e realizar pesquisas acerca desse tema, incluindo trabalho na área da Informática na Educação Especial; também o endereço <http://www.usp.br/sibi/produtos/braille.htm> - que é um Catálogo Coletivo Informatizado, com informações sobre livros em Braille e livros falados dos acervos das bibliotecas da Grande São Paulo externas à USP - esse serviço é disponibilizado pela Universidade de São Paulo (USP); e ainda o REINTEGRA (Rede de Informações Integradas sobre Deficiência) que é parte do Programa de Cooperação Universidade Comunidade, da USP, que está disponível em <http://www.cecae.usp.br/pcuc/reinteg.htm>; e, por último, nessa lista destaca-se o *site* do Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que foi criado com a transformação do CIES/EDUCOM, que, ao longo dos últimos 13 anos, desenvolveu experiências, pesquisas, *softwares* e formação de recursos humanos na área de Informática na Educação Geral e Especial e está disponível para acesso no endereço <http://www.niee.ufrgs.br/geral.htm>. Todos esses endereços eletrônicos foram acessados em 08/07/2005.

⁵³ Uma lista, mais detalhada e com maior variedade de softwares, pode ser encontrada no endereço eletrônico da REDE SACI, no *site* <www.saci.org.br> Acesso em: 10/09/04.

1. DOSVOX - primeiro programa de leitura de tela feito no Brasil, é um sistema destinado a auxiliar o deficiente visual a fazer uso do computador através de um aparelho sintetizador de voz. O sistema foi desenvolvido no Núcleo de Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e vem sendo aperfeiçoado a cada nova versão por programadores deficientes visuais;
2. Virtual Vision - Outro programa leitor de tela brasileiro, o *Virtual Vision* foi desenvolvido pela *MicroPower*. O *Virtual Vision* é totalmente adaptado para o uso do sistema operacional *Windows* e seus aplicativos e não requer sintetizador de voz externo. O programa utiliza o *Delta Talk*, a tecnologia de síntese de voz que garante, segundo o seu fabricante, a qualidade de áudio como o melhor sintetizador de voz em português;
3. Jaws - Considerado atualmente o leitor de tela mais popular do mundo, o *Jaws for Windows* da norte-americana *Freedom Scientific* possui um software sintetizador de voz que utiliza a própria placa de som do computador. O *Jaws* roda em diversos idiomas, inclusive em português;
4. Dicionário Digital de Português e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – dicionário de sinais disponibilizado pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), pela *Internet*, na versão 1.0/2001⁵⁴;
5. Sign Talk – um bate-papo entre surdos e ouvintes: é uma ferramenta que possibilita a comunicação a distância entre surdos e ouvintes, surdos e surdos e

⁵⁴ Uma versão mais atual deste material se encontra disponível no *site* <www.ines.org.br/libras/index.htm> Acesso em: 10/09/04.

ouvintes e ouvintes. Tal comunicação é realizada por intermédio da Língua Portuguesa e da escrita da Língua Brasileira de Sinais;

6. CantaLetras – é um sistema multimídia para apoio ao processo de leitura e escrita onde, por meio de uma interface auditiva, impressão Braille e características interativas, facilita a aprendizagem da leitura e da escrita para cegos. Esse sistema trabalha com letras, números, sílabas e fonemas.

Estas são apenas algumas opções de recursos disponíveis para o atendimento aos portadores de deficiência e, entre eles, os portadores de necessidades educacionais especiais, como alternativas de ferramentas auxiliares em determinadas tarefas educativas.

Além disso, existe uma enorme quantidade de recursos físicos, ou seja, *hardware*, adaptados para atender aos portadores de deficiência física que possuem, por exemplo, dificuldades de locomoção, de limitação de certos movimentos. De modo simplificado, podem-se classificar desta forma os recursos existentes:

1. Adaptações físicas ou órteses - são todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador.
2. Adaptações de *hardware* – de modo geral, todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo, quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados.
3. Softwares especiais de acessibilidade - os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva, ou seja, são os programas

especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno portador de deficiência com a máquina.

Muitas são as possibilidades de adaptação disponíveis para atender a essas pessoas, o que muito os auxilia na tarefa de, por exemplo, digitar um texto, locomover o *mouse*, entre outras ações indispensáveis no manuseio de um computador.

Nesse sentido, Santarosa *apud* PROINESP (2000, p.5), traz estas duas grandes categorias de investigação nessa área, dividindo-as, de forma simplificada, em duas áreas, a saber:

Assim, de forma bastante simplificada, pode-se apontar uma das categorias como a de “prótese física” e a outra como a de “prótese mental”.

(1) Como “prótese física” entende-se o conjunto de dispositivos e procedimentos que visam ao desempenho de funções que o corpo não pode ou tem dificuldades de executar devido a deficiências. São também chamadas de ajudas técnicas, cuja gama existente varia para atender às diferenciadas deficiências no campo motor, visual, auditivo, etc. de portadores de necessidades especiais. Nessa área, inserimos todas as formas de acesso às TIC que envolvam simuladores, acionadores, sensores, entre outros dispositivos que possibilitam efetivar o processo de interação/comunicação, desse tipo de usuário, com a vasta produção de sistemas e software desenvolvidos. Pode ser citado, a título de exemplo, o software que possibilitou o ingresso na UFRGS de um aluno com paralisia cerebral.

(2) Como “prótese mental” inserimos todo o processo de intervenção sobre portadores de necessidades especiais visando ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e de comunicação, utilizando os recursos da Informática. Nesse sentido, refere-se de modo especial, aos ambientes de aprendizagem/desenvolvimento computacionais ou informatizados, criados com a finalidade de intervir sobre processos e estruturas mentais do indivíduo portador de necessidades especiais.

É preciso esclarecer que as próteses físicas têm a finalidade de auxiliar o uso das próteses mentais, que aqui são entendidas como o processo de intervenção que se realiza com o intuito de favorecer o desenvolvimento cognitivo do portador de necessidades especiais.

A prótese mental agrupa todos os recursos de *softwares* utilizados com a função educativa. Dessa forma, é preciso analisar, com mais detalhes, o trabalho realizado pelo Projeto APAE, pois este consiste justamente em proporcionar aos alunos portadores de

necessidades especiais o domínio dos recursos computacionais, utilizando-se, sobretudo, dessa concepção do uso, das assim chamadas, “próteses” mentais⁵⁵.

2.4 – Sobre o Projeto APAE

Entende-se que não faz sentido tratar do Projeto APAE sem referenciar a estrutura que o acompanha e, sobretudo, dá a sustentação necessária para seu desenvolvimento. Isso significa fazer uma breve apresentação da PUC Minas Contagem e da sua Coordenadoria de Extensão, local onde se desenvolve esse Projeto.

Instalada em Contagem, uma das regiões industriais mais importantes do Estado de Minas Gerais, a PUC Minas Contagem, criada em 1990, conta com Biblioteca, Setor de Estágio, Apoio Comunitário, Posto Médico, seis laboratórios de Informática e um laboratório de Cartografia, que oferecem suporte aos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Direito, Geografia com ênfase em Geoprocessamento, Serviço Social, Engenharia Mecânica e Sistemas de Informação.

Procurando estar sempre em contato com a comunidade, a PUC Minas de Contagem desenvolve diversos projetos, por intermédio da sua Coordenadoria de Extensão e também por iniciativas de professores e alunos da entidade, como é o caso do Programa Bolsa Dignidade, que realiza atividades interdisciplinares com estudantes de sete escolas do ensino fundamental

⁵⁵ Neste trabalho, o termo “prótese mental” é utilizado metaforicamente, querendo indicar como prótese, na verdade, todo e qualquer movimento que indique uma intervenção, uma mediação. O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa traz o seguinte significado para a palavra prótese: “dispositivo implantado no corpo para suprir a falta de um órgão ausente ou para restaurar uma função comprometida”. É exatamente como possibilidade de restauração de um perfeito, ou melhor funcionamento de umas das funções cerebrais, que usamos aqui o termo “prótese mental”. A mediação a que esse tipo de “prótese” se propõe é atuar na direção de auxiliar o processo de se restaurar a atividade mental, seja em atividades cotidianas, no processo construção do conhecimento, ou mesmo no processo de ensino-aprendizagem.

da rede municipal de Contagem. Os participantes são estudantes de 5ª e 6ª séries que apresentam dificuldade de aprendizagem e somam, atualmente, cerca de 250 alunos beneficiários.

Nessa linha, de programas e projetos de extensão, desenvolve-se o Programa INFOC (Informática para Comunidade), que tem como um de seus “braços” o Projeto APAE, envolvendo alunos da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Contagem (APAE - Contagem), que aprendem Informática, com o intuito de promover a inclusão sociodigital⁵⁶ e escolar.

Além disso, em sintonia com os avanços, no que tange à Educação Especial e à construção de uma sociedade mais justa e igual, a PUC Minas vem despendendo esforços no sentido de minimizar as dificuldades dos portadores de deficiência física, sensorial e mental. Assim, já realizou três “Seminários Sociedade Inclusiva”, de âmbito internacional, nos anos 2000, 2001 e 2003 que contaram com o aporte de pesquisadores renomados da referida área.

Há que se ressaltar, também, que a Instituição vem oferecendo, entre outras ações, acesso facilitado aos portadores de deficiências físicas, intérpretes para os surdos e o atendimento especializado para os cegos.

Uma das atividades desenvolvidas, que buscam uma aproximação, em todos os níveis, com a comunidade são as ações de extensão universitária. É consenso que a atividade acadêmica se torna mais eficiente, se pautada na articulação com a prática, o que faz colocar em execução o “tripé” ensino-pesquisa-extensão.

Na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que “Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências”, fica evidente que um dos pontos a serem avaliados pelo MEC, por meio do SINAES, é a responsabilidade social, justificando-se assim em seu art. 1º, §1º:

⁵⁶ Aqui o termo sociodigital indica que se trabalha com a inclusão social e, concomitantemente, com a inclusão digital.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Trabalhando dentro desse panorama, a atividade extensionista da PUC Minas é pautada por alguns pressupostos⁵⁷, dentre os quais, destacam-se:

- entendimento da extensão universitária como prática acadêmica que promove a interação da universidade com a sociedade para a problematização e busca de respostas às questões sociais, visando à garantia dos direitos sociais e ao exercício pleno da cidadania por todos os membros da sociedade;
- a extensão possibilita a saída da comunidade acadêmica de seu espaço, assim como a entrada de grupos, não acadêmicos, neste mesmo espaço, através de suas demandas e questionamentos. Ela não pode ser entendida como mero campo de aplicação de conhecimentos. Só poderá ser frutífera se compreendida em sua dimensão dialética, teoria e prática, modificando-se simultânea e continuamente;
- a universidade tem a responsabilidade de produzir conhecimentos e de fazê-los circular na sociedade. A extensão é uma via privilegiada de cumprimento desse dever/vocação da universidade; ela promove a contínua realimentação dos currículos dos cursos e demais atividades acadêmicas, realiza a democratização do conhecimento, possibilita a participação efetiva da comunidade na vida da universidade, produzindo a síntese resultante do confronto dessas múltiplas realidades;

⁵⁷ Disponível em: <http://www.proex.pucminas.br/pressupostos.php>. Acesso em: 23/07/2004.

- a extensão abriga, em si mesma, uma dimensão pedagógica. Realizar atividades de extensão possibilita a reflexão acerca do conhecimento, sua produção e seu destino. A cena da extensão é construída a partir de três atores: professores universitários, alunos e membros da sociedade. As múltiplas relações entre eles desenvolvem-se de tal maneira que quem ensina aprende e quem aprende ensina. Esse fluxo estabelece a troca de saberes sistematizados, o acadêmico e o popular e tem, como consequência, a produção do conhecimento resultante da interação com a realidade brasileira e regional;
- a extensão universitária além, de revelar o compromisso social da universidade, é também parte integrante e necessária à formação de profissionais sensíveis à realidade social; portanto, ela deve ser integrada às atividades de ensino e de pesquisa, produzindo, assim, uma prática pedagógica crítica e renovada;
- as práticas de extensão, além de possibilitarem o processo dialético entre teoria e prática, têm caráter inter, multi e transdisciplinar, extrapolando a abordagem própria de cada área de conhecimento ou especializada de cada curso, favorecendo a visão integrada do social.

A Coordenadoria de Extensão da PUC Minas Contagem, para seu desenvolvimento e concepção de projetos de extensão universitária, que visem, entre outras coisas, atender os pressupostos acima mencionados, segue as diretrizes básicas⁵⁸ para este fim, dentre elas podem-se destacar:

- promoção do desenvolvimento e/ou difusão das diferentes produções culturais, visando ao resgate e a preservação de valores e tradições;
- desenvolvimento, em parceria com o poder público (federal, estadual e municipal) e organizações não-governamentais, de programas e projetos voltados para a geração de

⁵⁸ Disponível em <http://www.proex.pucminas.br/diretrizes.php>. Acesso em: 23/07/2004.

emprego e renda, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas;

- estabelecimento de estratégias de promoção dos direitos à educação, saúde, trabalho, lazer, cultura, liberdade de locomoção e expressão dos excluídos da sociedade.

Essas diretrizes expressam pontos fundamentais que norteiam os projetos de extensão universitária realizados pela PUC Minas e, também, em prolongamento, pela PUC Minas Contagem.

Assim compreendido, o Projeto APAE é de extensão universitária, realizado pela PUC Minas Contagem, em parceria⁵⁹ com a APAE Contagem. Em atividade desde 2002, este atende, atualmente, a 20 pessoas. Sua metodologia privilegia a familiarização tecnológica, a partir da realização de atividades lúdico-pedagógicas em dois encontros semanais, totalizando uma carga horária de 4 horas/aula por semana.

As atividades são elaboradas com a colaboração da APAE, por meio do processo de interação com seus profissionais e dão ênfase ao desenvolvimento de aspectos como a socialização, a criatividade, a coordenação motora e o apoio à alfabetização.

A seguir, segue um quadro que traz, em síntese, o que é o Projeto APAE, mostrando seus objetivos, público alvo e mais alguns itens:

⁵⁹ Esta parceria é firmada por meio da assinatura de Convênio, conforme documento do Anexo B deste trabalho.

Quadro 3 – Quadro geral do Projeto APAE

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
OBJETIVO GERAL	– Promover a inclusão sociodigital de portadores de necessidades especiais na área da Informática.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver o ensino da tecnologia de Informática junto a alunos portadores de necessidades especiais, focalizando o uso do <i>Paint</i>, editor de texto, planilha eletrônica e Internet; – Preparar o aluno para o trabalho com a Informática nas empresas, viabilizando seu acesso a um mercado cada vez mais seletivo e excludente; – Promover a integração e a inclusão social desses alunos, por meio do emprego das diversas ferramentas e linguagem computacionais; – Aumentar a auto-estima dos alunos, favorecendo sua convivência sociocultural.
PÚBLICO-ALVO	O público-alvo é constituído de alunos assistidos pela APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Contagem.
AÇÕES / ATIVIDADES	<p>⇒ <u>Dinâmicas principais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Integração com o grupo, valoração da auto-estima e participação; – Leitura: elaboração de textos feitos pelo monitores; – Produção de textos: atividades multidisciplinares; – Familiarização tecnológica: atividades que promovam maior interação aluno / tecnologias; – Produção artística: atividades através de <i>softwares</i> de desenho de modo a promover e estimular habilidades artísticas e culturais.
RESULTADOS	Maior senso de participação, elevada auto-estima, promoção da inclusão sociodigital.
CRONOGRAMA	Março a dezembro de cada ano

Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003.

Por estar localizada numa região eminentemente industrial, a PUC Minas Contagem tem seus cursos de graduação voltados para o atendimento à demanda de seu entorno. Percebendo isso, e em conjugação com outros fatores, propôs-se realizar uma parceria para a realização de um projeto com a APAE de Contagem, que visasse qualificar alguns de seus beneficiados que já vinham tendo experiências de inserção no mercado de trabalho local.

Com essa perspectiva, é que surge o projeto de extensão denominado Projeto APAE. Inicialmente sua proposta era qualificar mão-de-obra para abastecer as indústrias locais, que

se viam na obrigação de oferecer aos portadores de deficiência colocação, realocação e manutenção de postos de trabalhos, em cumprimento à determinação estipulada pelo artigo 93⁶⁰ da Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 que “Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências”.

Vale aqui dar destaque à Constituição Federal de 1988, que, em seu texto, já evidencia cobertura legal a esta lei, quando expressa em seu artigo 37⁶¹:

Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

(...)

VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

Enfim, o importante era que a oportunidade havia aparecido e, juntando os interesses da PUC Minas Contagem e da APAE local, no ano de 2002, o Projeto foi instituído atendendo, inicialmente, a 10 alunos encaminhados pela APAE, que queriam se qualificar para o ingresso no mercado de trabalho.

Já a partir do ano de 2003, o público alvo do Projeto em questão foi alterado, passando este a receber, via APAE local, alunos com até 16 anos de idade, o que forçou também a mudar a concepção metodológica utilizada no ano anterior.

Com esse perfil de beneficiários, o Projeto passou a ter como objetivo a inclusão digital, social e escolar, já que agora os alunos que ele atendia eram semi-alfabetizados e alguns já freqüentavam a escola regular.

⁶⁰ Art. 93. A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois por cento a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados	2%
II - de 201 a 500	3%
III - de 501 a 1.000	4%
IV - de 1.001 em diante	5%

⁶¹ Outro artigo desta Carta Magna se expressa a esse respeito, confira o art. 7º, inc. XXI.

Sendo assim, passou-se a privilegiar uma maior valorização da abordagem de conteúdos escolares, uma vez que o princípio norteador do Projeto agora era, além de promover a inclusão digital, contribuir para o efetivo aprendizado do aluno beneficiado, o que, por consequência, o ajudaria a realizar a outra inclusão, a social e, sobretudo, a escolar, que agora também passava a ser preocupação de atendimento do Projeto APAE.

Nessa perspectiva, passou-se a trabalhar a Informática, mais especificamente os recursos computacionais, com vistas a auxiliar o processo de aprendizagem desses alunos na escola regular, pois esta era uma exigência dos familiares destes e também da norma legal brasileira.

Mais ainda, entendeu-se a Informática como meio de inclusão e conferiu-se maior privilégio à linguagem dos próprios beneficiários, menos técnica, utilizando-se de jogos, de contação de histórias, como uma ferramenta de inclusão escolar e, ampliando ainda mais esta perspectiva, de inclusão social.

A esse respeito, Matsuura (2002, p. 170) reforça:

A liberdade de expressão, o direito à educação e o acesso à informação são acentuados na Declaração Universal dos Direitos Humanos como pedras fundamentais da participação efetiva do cidadão na sociedade civil. Hoje, as tecnologias da informação e comunicação abrem possibilidades antes inexistentes para implementar esses direitos fundamentais.

E, ainda, segundo esse mesmo autor: “As tecnologias da informação e comunicação podem habilitar os indivíduos e oferecer-lhes um meio de alcançar a soberania pessoal” (MATSUURA, 2002, p. 170).

Sendo assim, tendo esse mesmo entendimento acerca do valor dos recursos computacionais e, sobretudo, de uma educação que valorize aspectos humanos, ao mesmo tempo em que forma, para uma sociedade mais informada e informatizada, uma nova perspectiva se abriu, no que diz respeito ao progresso do Projeto APAE, que, nesse momento,

passa a enfatizar aspectos relevantes, não só para uma formação escolar cidadã, mas para uma inclusão que ocorra, de fato, em todas as áreas da sociedade.

2.5 – O Portador da Síndrome de Down

Síndrome de Down, segundo Voivodic (2004), é uma denominação que, como o nome diz, abarca uma síndrome estudada por um médico inglês chamado John Langdon Down. O nome foi dado à doença como forma de homenageá-lo pelo sucesso de seus estudos.

O senhor Dr. John Langdon Down viveu entre 1832 e 1896 e, apesar do tom racista⁶² de seus estudos, próprios da época, deixou um legado importante para se compreender tal enfermidade recente naquela ocasião.

Desse modo, em primeiro lugar, vejamos a definição constante no item 1 da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em resolução pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09/12/75:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

⁶² “O Dr. John Langdon Down, trabalhando em uma instituição para crianças com retardo mental em Surrey, na Inglaterra, foi o primeiro a descrever um grupo de crianças que apresentavam características semelhantes, denominando-as *mongolóides*. Esse termo inapropriado foi criado por Down por acreditar que estas crianças se assemelhavam ao povo da Mongólia, que até então era tido por apresentar um atraso em seu desenvolvimento. Este insulto étnico caiu em desuso no meio científico através das pesquisas genéticas asiáticas da década de 60, sendo criada a denominação *síndrome de Down*”.

Cf. Bento, Sanchez e Thomé (1999). Síndrome de Down e o Otorrinolaringologista: características gerais e aspectos otológicos (Parte I). **Arquivos da Fundação Otorrinolaringologia**, São Paulo, v.3, n.3, jul. ago. set. 1999. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/otorrino/arq33/down.htm>> Acesso em: 01/07/2005.

Nessa perspectiva, tem-se clara a necessidade de um atendimento diferenciado a essas pessoas, já que, por possuírem determinado tipo de deficiência, podem estar impossibilitadas de gozar da totalidade de seus direitos e obrigações.

Ademais, outro documento internacional, referente ao atendimento e proteção ao portador de deficiência, mais especificamente o portador de deficiência mental, é a Declaração de Direitos do Deficiente Mental, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971, que traz uma salutar lista de artigos que visam declarar proteção social e legal a essa população. Em seus dois primeiros artigos, já se afirma o seguinte:

Art. 1º - O deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos.

Art. 2º - O deficiente mental tem o direito à atenção médica e ao tratamento físico exigidos pelo seu caso, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades.

É importante salientar, nesta declaração, o direito ao tratamento diferenciado, que respeite as especificidades de cada pessoa, lembrando seu artigo 7º, onde consta:

Art. 7º - Se alguns deficientes mentais não são capazes, devido à gravidade de suas limitações, de exercer efetivamente todos os seus direitos, ou se se tornar necessário limitar ou até suspender tais direitos, o processo empregado para esses fins deverá incluir salvaguardas jurídicas que protejam o deficiente contra qualquer abuso. Esse procedimento deverá basear-se numa avaliação da capacidade social do deficiente por peritos qualificados. Mesmo assim, tal limitação ou suspensão ficará sujeita a revisões periódicas e reconhecerá o direito de apelação para autoridades superiores.

Em termos nacionais, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que “regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”, traz esta caracterização de deficiência, em seu artigo 3º:

Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Pode-se considerar que, nesse caso, a norma legal divide em três níveis a abrangência da questão da conceituação, procurando-se açambarcar, ao máximo, a cobertura de todos os casos de deficiência.

Uma classificação ainda mais detalhada, nesse decreto, se encontra no artigo 4º, onde se procuram determinar os tipos de deficiências em que uma pessoa pode se enquadrar. Nesse sentido, esta norma traz a seguinte definição de deficiência mental:

Art 4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

(...)

IV - deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

O portador da Síndrome de Down, sujeito específico dessa pesquisa, está inserido nesta classificação, já que é um caso de deficiência mental que requer cuidados especiais, se não rotineiramente, pelo menos em casos determinados.

A Síndrome de Down é a forma mais freqüente de retardo mental e é causada por uma aberração cromossômica, microscopicamente demonstrável. É caracterizada por história

natural e aspectos fenotípicos bem definidos. É causada pela ocorrência de três (trissomia)⁶³ cromossomos 21, na sua totalidade ou de uma porção fundamental dele e, por isso, também é chamada de “Trissomia do Cromossomo 21”.

Segundo Blasco, Hernández e Sampetro (1993, p. 225):

Na criança com Síndrome de Down, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomos: a presença de um cromossomo suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por isso que esta síndrome é também denominada de trissomia 21.

E ainda: “A maioria das alterações orgânicas acontece durante o desenvolvimento do feto, pelo que o diagnóstico pode ser feito no momento do nascimento, o que é uma vantagem, pois possibilita uma intervenção precoce” (BLASCO, HERNÁNDEZ, SAMPEDRO, 1993, p. 227).

As pessoas com Síndrome de Down costumam ser menores e ter um desenvolvimento físico e mental mais lento que as pessoas sem a síndrome. A maior parte dessas pessoas tem retardo mental leve a moderado; algumas não apresentam retardo e se situam entre as faixas limítrofes e médias baixas, outras ainda podem ter retardo mental severo.

Existe uma grande variação na capacidade mental e no progresso desenvolvimental das crianças com Síndrome de Down. O desenvolvimento motor destas crianças também é mais lento. Enquanto as crianças sem síndrome costumam caminhar com 12 a 14 meses de idade, as crianças afetadas geralmente aprendem a andar com 15 a 36 meses. O desenvolvimento da linguagem também é bastante atrasado⁶⁴.

⁶³ O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa traz o seguinte significado explicativo para a palavra trissomia: “condição de um núcleo, célula ou organismo no qual um dos pares de cromossomos homólogos apresenta um cromossomo a mais”. É causadora de diversas anomalias em humanos, tal como a síndrome de Down.

⁶⁴ Informações obtidas em < <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?393>> Acesso em: 10/09/04.

Segundo Mantoan (1998, p. 104):

Estudos funcionais da atividade mental do sujeito psicológico, aplicados ao comportamento intelectual da pessoa com deficiência mental, esclarecem as questões relativas à sua aprendizagem, garantindo-lhes melhores e maiores condições de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a inclusão escolar é o caminho para o desenvolvimento e inclusão social dessas pessoas. A educação inclusiva é a chave para tentar solucionar esse problema da segregação e da exclusão. Ainda segundo essa autora:

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização, meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes, diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não-deficientes (MANTOAN, 1998, p. 104).

A instituição escolar que atenda a pessoas portadoras de deficiência precisa ter clareza nas definições, para, assim, construir seu projeto político-pedagógico de maneira a atender todos os seus alunos. É preciso entender que os alunos portadores de deficiência ou não, têm seu modo particular de construção de conhecimento, que pode se dar na interação deste com o objeto ou na sua interação com seu par. De acordo com Padilha (2000, p.215): “Qualquer modificação na Educação Especial, qualquer inovação que se queira precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não somente somando hábitos”.

Nessa perspectiva, também se posiciona Mantoan (1998, p. 94):

O reconhecimento do papel dos fatores ambientais e dos que são internos aos indivíduos, no processo interativo de produção de inaptações, expressa-se em todas as inovações conceituais citadas. As características do indivíduo foram durante muito tempo a única meta das intervenções educativas, mas, hoje, nenhum modelo educativo pode ignorar as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem considerar a interação destas com o meio.

Pode-se concluir, portanto, que a escola precisa ser um espaço que valorize as relações sociais, que favoreça a interação entre seus alunos, enfim, ser um lugar que propicie não somente a aquisição de conhecimento, mas que também seja um espaço de troca de experiências, de convívio entre os pares. Para Padilha (2000, p.206): “Não é possível questionar o cotidiano das escolas especiais ou das instituições, ou mesmo dos atendimentos clínicos, se não estivermos convencidos de que a análise que se deve fazer é análise das relações, das interações, do jogo da interlocução”.

E ainda: “O deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social” (PADILHA, 2000, p.206).

Vale destacar que, segundo dados do INEP, o número de matrículas de alunos na Educação Especial é de 337.442 alunos e, mais interessante ainda, o número de alunos desta modalidade, incluídos na escola comum, é de 163.296, o que totaliza 500.738 alunos, portadores de algum tipo de deficiência, matriculados em estabelecimentos de educação pelo Brasil⁶⁵.

Fica evidente o expressivo número de matrículas no sistema educacional brasileiro, que mostra a crescente conscientização sobre a importância da educação para todos e, também, extensiva aos portadores de deficiência.

Contudo, ainda é necessário aumentar esse número de matrículas, ainda mais se se considerarem os números do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que, de acordo com o Censo Demográfico de 2000, indica que o número de brasileiros com, pelo menos, umas das deficiências pesquisadas na ocasião é de 24.600.256 pessoas.

⁶⁵ Estes dados podem ser obtidos no *site* do INEP, www.inep.gov.br, acessando os “Resultados Preliminares do Censo escolar 2004”.

Concomitantemente a isso, saliente-se a importância da mudança de concepção pedagógica por parte das escolas, na medida em que estas têm de receber, da melhor forma possível, essas pessoas. Nessa perspectiva, Jannuzzi (2004, p. 191) enfatiza que:

Em educação especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos existentes e proporciona-lhe meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social.

Então, pode-se considerar que a qualificação dos profissionais, a reestruturação político-pedagógica, as mudanças estruturais e, até mesmo as físicas, do ambiente escolar, se fazem necessárias no processo de melhoria da qualidade de ensino ofertado aos portadores de deficiência, assim como a todas as pessoas frequentadoras da escola e seus familiares.

Com esse mesmo entendimento, Mantoan (1998, p.96) expressa o seguinte:

A pesquisa pedagógica deverá empenhar-se no sentido de promover a autonomia das pessoas com deficiência mental, o que supõe o uso de habilidades intelectuais alternativas, ou seja, comportamentos que são compatíveis com a capacidade intelectual de cada sujeito, em um dado momento e perante um determinado conteúdo.

A esse respeito, também, se posiciona Padilha (2000, p. 204):

A exclusão, a denominação de “deficiente”, a expressão de morbidez, por um lado dificultam, atrasam (quando não impedem) avanços na construção de conhecimentos dos diferentes campos do saber, tais como a psicologia e a pedagogia; por outro lado, é um convite desafiador para que pesquisadores dessas áreas de conhecimento esclareçam pontos fundamentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com comprometimentos graves.

Nesse sentido, o que se pode inferir, de acordo com o exposto acima, é que muito se tem a caminhar para construção de uma escola inclusiva e, mais ainda, de uma sociedade também com essa característica e que, principalmente, proporcione a todas as pessoas as

mesmas oportunidades de acesso e permanência, não só na escola, mas na sociedade e no mundo do trabalho.

2.6 – Síntese e algumas reflexões

Procurando sintetizar o exposto neste capítulo, primeiramente, tentou-se analisar a inserção da tecnologia, em especial computador, no ambiente escolar. Uma retrospectiva a respeito dessa inserção se mostra necessária, com o intuito de indicar sob quais aspectos se pensou o uso do computador na escola. Ao mesmo tempo, torna-se necessário destacar os impactos e mudanças que tal inserção carrega consigo.

Sendo assim, apresentamos uma análise sucinta, pois não é o propósito deste trabalho a premência das mudanças de concepções no que cabe à formação do professor, sobretudo, mudanças na formação inicial e contínua destes⁶⁶, frente às novas tecnologias.

Alterações nas relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor se fazem evidentes, na medida em que o espaço escolar se encontra alterado, expandido, com o uso do computador e de seus recursos.

A inserção das tecnologias de comunicação e informação, no ambiente escolar no Brasil, se dá a partir dos anos 1970. Já na década de 1980, com a criação do Projeto Educom, as universidades brasileiras começam a trabalhar com os recursos computacionais na perspectiva de desenvolverem pesquisas e metodologias acerca do uso pedagógico deste equipamento.

⁶⁶ Cf. Parecer CNE/CP nº 09/2001 e também o Plano Nacional de Educação, metas números 16, 22, 23, 24, 25 e 27 do Capítulo IV – Magistério da Educação Básica.

Tudo isso, aliado ao crescente processo de informatização da sociedade, em todos os âmbitos, favorece o fortalecimento da concepção da escola informatizada, que visa preparar seus alunos para a vida em uma sociedade cada vez mais embrenhada nos conceitos de produtividade, de trabalho .

Nesse contexto, nada mais natural que apropriar-se destas novas tecnologias da Informática, em especial, os recursos computacionais, como ferramenta adicional no processo de inclusão de portadores de necessidades especiais na escola comum.

Para tanto, projetos e programas governamentais como, por exemplo, o PROINESP e o Proinfo vêm sendo elaborados e implantados com o intuito de subsidiar iniciativas no sentido de incentivar o uso do computador em projetos de cunho inclusivo.

Diversos recursos são usados com essa finalidade. Entre eles, destacam-se *softwares* e *hardwares* adaptados, próteses, entre outros diversos recursos, com a finalidade de proporcionar e facilitar o acesso de portadores de necessidades especiais a essas inovações tecnológicas.

Todas essas alternativas são desenvolvidas com o propósito de se possibilitar a inclusão escolar e social, visto que o domínio dessas ferramentas computacionais é muito importante para que esse processo de inclusão venha a ocorrer efetivamente, tanto no espaço escolar quanto social.

Nesse ponto é que se apresenta o Projeto APAE, realizado pela PUC Minas Contagem por intermédio de sua Coordenadoria de Extensão, que visa promover a inclusão sociodigital de portadores de necessidades especiais encaminhados ao projeto pela APAE Contagem, entidade também parceira na sua realização.

Recebendo os alunos da APAE duas vezes por semana, nos laboratórios de Informática da PUC Minas Contagem, o Projeto se desenvolve com o objetivo de realizar uma

familiarização tecnológica dos alunos com os recursos das novas tecnologias da comunicação e da informação, em especial o computador.

Sem a finalidade de ser um curso de Informática, que utiliza linguagem mais técnica, as atividades desenvolvidas com os alunos, oriundos da APAE, se dão em formatos alternativos, procurando privilegiar a linguagem dos próprios beneficiários, com a utilização de jogos, de contação de histórias, fazendo com que as aulas não se tornem maçantes aos olhos dessas crianças e jovens.

Há que se ressaltar, também, a preocupação desse Projeto no que tange à inclusão de seus beneficiários na escola comum. Com isso, torna-se essencial que tais atividades desenvolvidas, durante o Projeto, incluam, em seu planejamento, ações que promovam e efetivem a inclusão dessas pessoas.

Este trabalho tem o objetivo de investigar os efeitos que o domínio dos recursos da Informática podem trazer na inclusão de portadores de necessidades especiais, porém com uma peculiaridade: trata-se de analisar o caso de uma pessoa portadora da Síndrome de Down.

Cumprido salientar, no entanto, que a legislação nacional e internacional trata de garantir direito a essas pessoas, além de trazer definições e classificações a seu respeito.

Nessa perspectiva, torna-se necessário evidenciar e esclarecer definições constantes em documentos legais acerca desse público. Logo, trazem-se à luz normas nacionais e internacionais que visam garantir direitos e regular a efetivação destes.

O importante em toda esta problemática é esclarecer pontos passíveis de dúvidas e incentivar a discussão com vistas à promoção e à garantia de uma sociedade mais justa, de uma escola que aceite todos com o mesmo respeito, o respeito ao direito à diferença.

Nesse sentido, estudar as estratégias e as possibilidades de ações inclusivas, pautadas no uso do computador no âmbito escolar, é sumariamente importante, visto que esse instrumento pode e deve contribuir na realização de um projeto de inclusão na e pela escola.

No próximo capítulo, passaremos a ‘ouvir’ e a ‘dialogar’ com os sujeitos envolvidos neste trabalho, com o intuito de avançarmos na discussão a respeito do processo de inclusão escolar e, também, acerca das possibilidades de uso da Informática para que se alcance essa finalidade.

CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS SUJEITOS

3.1 - Uma introdução

Os dados coletados, por meio de entrevistas e questionários, para este trabalho, foram organizados e submetidos a uma análise exploratória. Utilizou-se a técnica da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1995, p. 31): “(...) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, e que Berelson *apud* Bardin (1995, p. 36) assim define: “(...) uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Para Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo aplica-se a uma gama diversa de materiais. Partindo desse princípio, essa técnica lida com a interpretação do discurso, seja ele escrito ou falado. Assim, há que se trabalhar com a separação dos temas presentes nas entrevistas e nos questionários em categorias, visando à melhor interpretação desses discursos, desses posicionamentos.

Para tanto, seguiu-se, nesse trabalho a seguinte ordenação:

1. transcrição das entrevistas e junção destas aos questionários aplicados;
2. realização de uma leitura flutuante do material recolhido, leitura essa que, segundo Bardin (1995, p. 96), consiste em: “(...) estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por

impressões e orientações”; logo, é a leitura de reconhecimento do material, é a primeira leitura;

3. definição das categorias de análise do conteúdo;
4. interpretação, com base nos procedimentos acima descritos, do conteúdo do material, a saber: análise das entrevistas realizadas e dos questionários respondidos.

Sendo assim, depois de transcrever as entrevistas gravadas e reuni-las ao material obtido por meio dos questionários, realizou-se uma leitura flutuante e, posteriormente, definiram-se as categorias para realização da análise, buscando-se melhor expor a riqueza dos conteúdos.

Dessa forma, as categorias de análise a que se chegou foram as seguintes:

- **inclusão dos sujeitos:** pretende-se aqui analisar o que os sujeitos envolvidos entendem por inclusão;
- **inclusão social de Davi:** verificar e interpretar o processo de inclusão de Davi, aluno beneficiário do Projeto APAE, na visão dele mesmo e dos outros sujeitos;
- **rendimento escolar de Davi:** discutir a melhoria do rendimento escolar de Davi em função de sua participação no Projeto APAE e de acordo com o relato dos outros sujeitos envolvidos.

Antes de partir, porém, para a análise do conteúdo, seria importante conhecer um pouco mais sobre cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa. Com esse intuito, segue,

abaixo, uma pequena descrição de cada um deles e sua ligação com o Projeto APAE, objeto de investigação deste trabalho.

O aluno beneficiário do Projeto APAE – Davi

Desde os três anos de idade, quando começou a ser atendido pela APAE Contagem, em sua Clínica de Intervenção Precoce, Davi frequenta a escola comum, por iniciativa de sua família. Ele estudou as quatro séries iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Maria Aparecida e, agora, na 6ª série, ele já estuda há dois anos na Escola Municipal Vicentina Ferreira⁶⁷, onde pretende cursar até a 8ª série do Ensino Fundamental.

Davi, no ano de 2003, foi selecionado e encaminhado pela APAE Contagem, com o consentimento e apoio da sua família, para participar do Projeto APAE.

Há que se destacar, também, que Davi, em certo momento de seu desenvolvimento, começa a se questionar e questionar as outras pessoas a respeito de sua deficiência. Ele mesmo, em certos momentos, passa a não aceitar ser como as outras crianças, a conviver com as outras crianças da APAE, o que reflete, em determinada medida, que Davi não se reconhecia como uma criança portadora de deficiência. E Mello (2004, p.78) refere-se a esse fato da seguinte forma: “O percurso de Marcos⁶⁸ nesta instituição foi marcado por momentos em que sua questão girava em torno da própria deficiência, negava-a a todo custo. (...) O que Marcos, de certa forma, também reivindicava, apontava para a questão da diferença”.

⁶⁷ O nome da Escola Municipal Maria Aparecida e o da Escola Municipal Vicentina Ferreira são fictícios, com vistas a preservar os nomes reais destas instituições.

⁶⁸ Nesse artigo, a preservação do anonimato se fez atribuindo a Davi o nome fictício de Marcos.

Isso atrapalhava seu convívio, sua socialização, pois, no momento em que ele não se reconhece como parte integrante desse ambiente, por se julgar diferente dos outros, “não iguais a ele” e, por isso mesmo, inferiores a ele, Davi não se dava ao convívio com as outras crianças, o que prejudicava sobremaneira seu processo de inclusão nesse espaço.

Também é Mello (2004) quem relata parte desse desenvolvimento em um artigo sobre Davi. Aí se conta também a chegada de Davi e de sua família à APAE Contagem, relatando, inclusive, a questão da superação familiar pelo fato de terem uma criança portadora de deficiência.

Hoje, com dezesseis anos de idade, Davi é um jovem questionador, apesar de um pouco tímido e, às vezes, meio ressabiado, esquiva-se de opinar sobre alguma coisa que lhe é inquirida. Mas, de modo geral, ele é comunicativo e, de certa forma, um caso especial dentro da APAE Contagem, por seu desenvolvimento e pelo apoio que recebe da família.

Maria – a mãe de Davi

Maria se destacou, junto a Davi, no Projeto APAE, pela sua participação, seu interesse em acompanhar o filho, saber de seu desenvolvimento e de suas dificuldades. Na escola em que Davi estuda, sua participação é marcante, fazendo Maria parte do Colegiado da escola, sendo representante dos pais de alunos.

Maria, além de mãe, é uma grande companheira de Davi em todos os espaços de sua convivência, mas faz questão de deixar claro que, em momento algum, se permite interferir na autonomia de seu filho, dando a ele responsabilidades e deveres próprios de sua vivência.

Mello (2004) traz à discussão esse relacionamento entre Davi e sua família, especialmente, com a mãe, que é quem o acompanha com maior frequência até a APAE. Mello (2004) relata uma convivência de supervalorização, talvez de esperança que Maria deposita em Davi, um sentimento de superioridade com referência as outras crianças, também, portadoras da Síndrome de Down. Isso fica claro nessa fala que Maria concede a Mello: “(...) a gente foi vendo que ele, apesar da síndrome, era uma criança normal, ele é síndrome de Down, mas é melhor que os outros” (MELLO, 2004, p. 78).

Entretanto, deve-se destacar o papel importante de Maria junto aos professores de Davi, pois tais professores encontram em Maria um ponto de referência para esclarecimento de determinadas questões que possam vir a aparecer com relação ao convívio deles com Davi e em relação a Davi e seus colegas de classe.

As estagiárias/monitoras do Projeto APAE – Ester e Rute

Estudantes do curso de Serviço Social da PUC Minas em Contagem, Ester, com 25 anos, e Rute, com 23 anos, foram monitoras do Projeto APAE no ano de 2003, sendo a primeira, estagiária com atuação durante todo ano, e, a segunda, durante o 2º semestre deste mesmo ano.

Sempre muito atentas e mantendo um bom relacionamento com os alunos do Projeto, elas desenvolviam diversas atividades relacionadas ao ensino de Informática, dinâmicas de grupo com vistas a estimular a socialização e a valorização da auto-estima. Elas também realizavam abordagens reflexivas, por meio da leitura e construção de textos lúdicos, com o intuito de realizarem um trabalho colaborativo no processo de inclusão desses alunos.

É importante destacar que essas atividades realizadas por elas, no Projeto APAE, foram desenvolvidas visando atender às especificidades de cada aluno, respeitando o ritmo de cada um. Nesse sentido, a participação das estagiárias também se dava na preparação dessas atividades, em reuniões semanais com o coordenador do Projeto e, também, em encontros com a equipe pedagógica da APAE Contagem, que, freqüentemente, realizava visitas ao local onde aconteciam as atividades do Projeto.

Conduzir o processo de avaliação, também, se constituía em atividade das monitoras do Projeto. Essas avaliações se realizavam no final de cada etapa do trabalho, ou seja, ao final de cada semestre, quando se procurava discutir o progresso geral da turma, por meio de relatório individual sobre o desenvolvimento de cada aluno. Os critérios utilizados nessa avaliação se encontram no Apêndice A deste trabalho.

Lia – a Pedagoga da APAE

Lia é pedagoga da APAE Contagem e exerce essa atividade há 12 anos. Como profissional dessa Instituição, Lia tem acompanhado a evolução e o acolhimento de diversas crianças naquele espaço. Ela, ainda, integra o NEPI (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão), grupo que tem produzido importante material a respeito da inclusão.

Como pedagoga responsável, junto a outras profissionais da APAE Contagem, pelo acompanhamento dos alunos desta Instituição, participantes do Projeto APAE, Lia realizou, naquela ocasião, esse trabalho com muita dedicação e afinco, na medida em que participava ativamente de reuniões com a equipe pedagógica do Projeto, com as monitoras estagiárias e, inclusive, com as mães desses alunos.

Nesse sentido, há que se destacar a importância do trabalho de acompanhamento de Lia como pedagoga, pelo modo como se propunha trabalhar de acordo com as necessidades e as especificidades de cada aluno, pois ela, como profissional da APAE, pôde ajudar sobremaneira no planejamento e execução desse Projeto.

3.2 – As categorias

Passaremos, então, a analisar o discurso dos sujeitos de acordo com as categorias analíticas já assinaladas, com vistas a facilitar a exposição e interpretação deste. A partir da análise desse material, e com a complementação a posicionamentos oriundos de uma revisão da literatura, construiremos a argumentação deste trabalho.

3.2.1 - 1ª Categoria: O conceito de inclusão dos sujeitos

O processo de inclusão tem sido muito discutido em diversos ambientes e por variados meios de comunicação. Primeiramente, vejamos que significado traz o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa⁶⁹ a respeito do termo inclusão:

⁶⁹ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa – Versão 1.0 de Dezembro de 2001, produzido e distribuído pela Editora Objetiva Ltda.

ato ou efeito de incluir (-se);
estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido, compreendido dentro de algo, ou envolvido, implicado em; introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo etc.

Nessa definição, trazida pelo Dicionário, pode-se perceber que a inclusão trata do ato de inserir alguém em um grupo do qual este antes não fazia parte. É a introdução de uma coisa qualquer ou de alguém em um ambiente, um espaço, anteriormente, não acessível a ele.

É a noção de ‘incluir’ que, segundo o mesmo Dicionário, vem significar o mesmo que “fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr”, donde se apreende, claramente, a noção de inclusão de um certo grupo de pessoas em um outro determinado grupo.

Já nesse ponto, é possível estabelecer uma relação entre o conceito que Ester, monitora do Projeto APAE, tem do que seria esse processo de inclusão e o significado trazido pelo Dicionário, pois ambos apresentam a idéia de incluir quem está ‘fora’ da sociedade. Ester diz que a inclusão

É possibilitar às pessoas marginalizadas ou estigmatizadas a participarem de forma efetiva nas relações sociais, usufruindo dos direitos que também cabem à eles. É erradicar o pré-conceito de que pessoas com alguma deficiência devem ficar “fora” da sociedade, visto que são pessoas capazes de participar e compor a rede social.⁷⁰

O discurso de Ester é carregado por conta de sua formação acadêmica - Curso de Serviço Social - como já referenciado anteriormente, e que pode trazer definições pré-concebidas, de acordo com sua área de atuação. Todavia, é, com respaldo nesses conceitos, nessas definições pré-estabelecidas que iremos nos deter mais um pouco, com mais rigor.

Ela [Ester] traz, pelo menos, dois conceitos interessantes de se analisar em separado, que são o de marginalização e o conceito, este mais extenso, que é justamente a idéia de

⁷⁰ Optou-se por transcrever literalmente os depoimentos recolhidos para este trabalho, preservando, assim, eventuais distorções gramaticais.

usufruto e efetivação de direitos sociais, resultado de lutas historicamente reconhecidas, como os direitos trabalhistas, a previdência social, a proclamação dos direitos humanos, entre outros e que possuem estreita relação com a recente noção de exclusão social⁷¹.

Nota-se aqui a questão da inclusão, ao se tratar de pessoas marginalizadas⁷² - à margem de algum lugar “ideal” ou, pelo menos, “estabelecido como o ideal” - e, por isso, marginais, que precisam ser reconhecidas, inseridas, aceitas num espaço comum de convivência, onde possam fazer uso dos mesmos direitos de todos os outros.

Com esse mesmo entendimento, Oliveira (2004, p.82) se posiciona:

⁷¹ Cf. Martins (1997) e Martins (2002).

⁷² Martins (2002) trata da situação de marginalização social. Pondera ele que, em tempos de modernização tecnológica e industrial, alcançaram-se pontos extremos e contraditórios de riqueza e concentração de recursos, de um lado, e de outro, traços de pobreza eminentes e marginalização social. Também, nesse mesmo trabalho, discute esse conceito numa perspectiva mais ampla, tomando-o no espaço do conceito de exclusão social. O marginal seria alguém que, por questões que, não necessariamente, o termo exclusão consegue abarcar, é confundido com o excluído. Aliás, para Martins (2002), o termo exclusão, apresentado como categoria: “(...) é o resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista” (p.27). Esse mesmo autor trabalha o conceito de exclusão como uma peça fundamental do sistema capitalista, na medida em que, nesse sistema, a exclusão faz parte de seu processo de funcionamento; exclui para poder incluir de forma progressivamente degradante. Desse modo, Martins (2002) chama a atenção para o seguinte: o problema dessa exclusão capitalista está justamente, em tempos recentes, na demora que o excluído leva para se re-incluir. É esse movimento – exclusão/inclusão – a espinha dorsal do capitalismo moderno, pois, para se situar numa análise rasteira (diferente de Martins), se todos forem excluídos do sistema de produção capitalista, não haveria consumidores e, não havendo para quem vender a produção, o sistema viria abaixo, pois os dois atores principais na lógica capitalista são justamente o produtor e o consumidor. Sobre a marginalização, Martins (2002) esclarece: “Nos anos sessenta começaram a ser tratados como marginalizados sociais (os não-operários) – isto é, como populações com possibilidades limitadas e lentas de entrada no mercado de trabalho formal e no caráter contratual da sociedade contemporânea” (p. 32). Nesse sentido, o conceito de exclusão estaria estreitamente ao ponto de vista do outro, do não excluído. Assim, esse conceito: “É, antes, uma impressão superficial sobre o outro por parte daqueles que se consideram ‘incluídos’ (humanizados) e não o são de fato” (MARTINS, 2002, p.43). Numa citação longa, mas essencial, Martins (2002, p.46) se faz melhor entender: “Há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis. Uma sociedade cujo núcleo é a acumulação de capital e cuja contrapartida é a privação social e cultural tende a empurrar ‘para fora’, a excluir, mas, ao mesmo tempo, o faz para incluir ainda que de forma degradada, ainda que em condições sociais adversas. O ‘excluído’ é, na melhor das hipóteses, a vivência pessoal de um momento transitório, fugaz ou demorado, de exclusão-integração, de ‘sair’ e ‘reentrar’ no processo de reprodução social”. Enfim, o que Martins (2002) quer deixar claro é que não é prudente preocupar-se com a exclusão, pelo menos com esse conceito de exclusão vazio de sentido e inconsistente que se discute por aí. Entretanto, a questão passa a ser discutir o processo de re-inclusão social, inerente ao processo capitalista, que, na maior parte dos casos, se dá de maneira incompleta, pelo menos no sentido de que o excluído, para retornar a seu *status* anterior de incluído no trabalho e no mercado de consumo, aceita condições degradantes de trabalho e convívio social, justamente porque esse processo demora cada vez mais. Ou seja, vale tudo para estar “colocado” entre os incluídos, mesmo que precariamente, sem valer e poder reivindicar situações condizentes com o mínimo de decência moral e social. Inclusive é o próprio Martins (2002) que, como exemplo disso, cita o caso de menores prostitutas em Fortaleza (mas poderia ser em qualquer lugar) que, consideradas excluídas socialmente, sustentam suas famílias com a renda de suas atividades, moralmente condenadas, quando, na verdade, essas menores prostitutas estão incluídas no mercado consumidor e fazem das pessoas de suas famílias também incluídas nessa categoria.

(...) a identificação do indivíduo como ser de “limitações”, “anormal” ou “incapaz” tem como base a sua não-identificação na “normalidade” que é a “identidade pressuposta” socialmente. Essa identidade é também construída, através das relações concretas de discriminação vivenciadas no contexto social.

Dessa forma, é igualmente preciso considerar o conceito de inclusão que compõe o texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que carrega um significado mais abrangente do processo geral de condições para que ocorra tal inclusão, abarcando reflexões acerca de um modelo social pretendido. Vejamos tal definição:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 20).

Mais congruente com o conteúdo das Diretrizes Nacionais, que traz, muito pertinentemente, a questão da garantia do acesso contínuo à vida em sociedade a todos, encontra-se a opinião de Rute, que abrange termos como cidadania, igualdade de acesso e oportunidades, quando essa assim se expressa sobre a inclusão: “É o efetivo exercício da cidadania, no qual se assegura a todos indivíduos a igualdade de acesso e tratamento, possibilitando a todas pessoas maior participação na sociedade”.

Pode-se notar que os relatos, de um modo geral, se ajustam ao posicionamento oficial, o das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que interpretam a norma legal. Percebe-se que a fala de Rute tem mais a “cara” do entendimento oficial, quando trata do direito de vida igualitária em condições, numa sociedade que garanta igualdade de oportunidades a todos, indiscriminadamente.

É importante destacar que a igualdade que se defende no discurso da prática da inclusão não é a igualdade dos sujeitos - o que poderia significar um igualitarismo - mas a

igualdade de direitos entre os sujeitos de uma mesma sociedade - o que pode resultar em preservação e respeito à pluralidade do gênero humano.

O direito à igualdade deve ser acompanhado do direito à diferença, pois, ao mesmo tempo em que as pessoas devem ser reconhecidas como iguais, e iguais em direito, elas também têm de ter suas diferenças reconhecidas e, sobretudo, respeitadas. Negar a diferença é negar a própria natureza humana, una e diversa.

Quando se passa a analisar o conceito que Maria possui acerca do que viria a ser inclusão, pode-se notar uma visão mais prática, marcada pela experiência cotidiana experimentada, pois ela retrata, em seu discurso, a questão do pré-conceito, da vinculação excessiva do tema inclusão na mídia e o que isso tem resultado:

Ta geral né... inclusão pra tudo agora.

Ah... a inclusão pra mim é assim, eu entendo dessa forma, vou falar o que eu entendo né... vou colocar o que eu entendo. Eu entendo da inclusão mais para uma sociedade, é uma aceitação entre as pessoas, é... como se diz... especiais. Hoje em dia a sociedade, eles têm muito assim... um preconceito muito grande...tinham antigamente... mas agora devido as inclusões, muitas coisas divulgadas, é televisão, é jornal, parece que a sociedade já está assim...aceitando mais, então o que entendo é assim (...).

E segue, ainda, dizendo:

E principalmente na área do mercado, né... também no colégio, parece que em quase todos os lugares que pintou ali... a criança apareceu... já muda o clima, já tem um clima diferente... então eu aceito isso mais assim, como uma rejeição que parece que eles têm, talvez seja isso... Mas eu acredito e ponho fé que daqui pra frente, os anos vão se passando e a inclusão vai aumentando... o mundo, o povo, a sociedade vão aceitar tudo isso.

Dessa forma, nota-se que Maria expõe, em sua fala, a marca do pré-conceito, da discriminação, que ela “conquistou”, “adquiriu” a partir de sua vivência, sua experiência cotidiana com seu filho Davi, seja no ambiente escolar ou no social, embora, para ela, isso venha diminuindo com o passar do tempo, até mesmo por influência da propaganda veiculada em diversas mídias.

Traz, também, o tema da aceitação social das pessoas diferentes, mediante a inclusão destas, seja no âmbito do mercado de trabalho, seja no ambiente escolar. Ademais, ela relata a mudança resultante da “chegada” de uma pessoa deficiente em um ambiente estranho, onde, pela reação da maioria “normal”, o estranho passa a ser a pessoa com deficiência.

É importante notar, também, que sua fala é marcada pela esperança, pela fé de que, com o passar do tempo, essa situação melhore, e que, aliadas a isso, as campanhas publicitárias possam, de algum modo, contribuir para a modificação desse quadro social.

Aqui, é importante ressaltar a discussão acerca da escola inclusiva. Com essa preocupação, vejamos o que traz a Declaração de Salamanca (1994), na parte referente às Orientações para Ações, em níveis regionais e internacionais:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Logo, na concepção que orienta os princípios da escola inclusiva, se tem claro que o importante é que o ambiente escolar se torne adequado para receber todas as pessoas, independente de quaisquer diferenças que possam ter.

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe, no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação própria do ambiente escolar e a adequação do mesmo ao estudante.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 26), “A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos

importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências”.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 71), destaca que “A educação inclusiva desloca o enfoque centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais”.

E, ainda, segundo essa mesma autora, “No Brasil, o movimento em favor da ‘educação para todos’ caracteriza-se pela luta pelo ensino público e gratuito e pela busca em garantir-se o direito à educação a todos os indivíduos como um direito à cidadania” (OLIVEIRA, 2004, p. 73).

Nessa perspectiva, pode-se destacar a semelhança entre o que salienta Oliveira (2004) e os discursos de Rute e de Ester em relação à inclusão. De acordo com a fala da primeira, a inclusão tem ligação direta com a questão do direito, da luta pelo direito de participar de uma sociedade como iguais, sem discriminação de qualquer ordem e, conforme a fala da segunda, a inclusão significa o pleno exercício da cidadania como direito de toda e qualquer pessoa.

A escola inclusiva, cuja função precípua é alcançar a efetividade da educação inclusiva, tem, na opinião de Oliveira (2004, p. 74-76), como principais metas a serem conquistadas:

1. romper com a situação de exclusão e de discriminação que as pessoas com necessidades especiais vivem no contexto educacional e social;
2. superar a desvinculação existente entre a educação comum e educação especial e o caráter de subsistema presente nesta modalidade de ensino e, por fim,
3. a democratização do espaço escolar.

Esse processo de crescente implementação da política de inclusão, de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), é marcado pela ruptura com a ideologia da exclusão. E, ainda: “Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todo os níveis, etapas e modalidades da educação e ensino” (p. 21).

Acredita-se que, a partir da conquista desses três pontos acima referidos, seja realmente possível a construção de um espaço escolar onde se encontre construída e respeitada a inclusão escolar e, por conseguinte, a escola inclusiva, que, na verdade, há que fazer parte, numa concepção holística, de uma sociedade inclusiva.

Nesse momento, há que se ressaltar a declaração de Lia, pedagoga da APAE, quando destaca, a respeito da inclusão, que: “A escola, a empresa, enfim a sociedade precisa se preparar para receber pessoas portadoras de deficiência. Isso significa uma mudança de postura. Essa preparação se dá na prática dos mesmos (das pessoas incluídas), atendendo a suas necessidades”.

Aqui se percebe, pelo discurso de Lia, que é marcado, sobretudo, por sua prática profissional, que a inclusão possui um lado que precisa ser destacado, que é justamente a face de sua real efetividade, de sua possibilidade de realização, na medida em que será somente a partir da mudança de pensamento, da alteração de práticas pedagógicas e sociais, da quebra de paradigmas que se poderá realmente realizar esse movimento inclusivo.

Ao que parece, seria pertinente, neste momento, tratar do conceito de integração, por oposição ao conceito de inclusão. O movimento de integração, segundo Jannuzzi (2004, p. 181), pode também ser chamado de *mainstreaming*, que consiste na “(...) integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade (...)”.

Isso se dá na medida que o movimento de integração tem seu foco voltado para a adaptação do aluno, da pessoa portadora de deficiência, obrigando as pessoas a se adaptarem ao meio social. Oliveira (2004, p. 66) faz uso da metáfora da cascata para se referir ao movimento de integração, em que: “(...) todos seguem o mesmo fluxo da água (...)”.

Enquanto que, por oposição, vem o movimento da inclusão, no sentido de que, neste movimento, é o espaço escolar que tem de se adaptar para receber, acolher e incluir o aluno, a pessoa portadora de deficiência. O movimento da inclusão desloca o enfoque do individual para o ambiente acolhedor.

Ainda Oliveira (2004, p. 79) utiliza aqui, ao se referir à inclusão, a metáfora do calidoscópio, querendo exprimir que: “(...) precisa de todos os pedaços que o compõem”. Daí entende-se que todos têm o mesmo peso, a mesma relevância na composição de um sistema, de uma sociedade inclusiva.

Isso significa dizer que, ao não se valorizarem as diferenças, as pessoas enquanto indivíduos singulares, estarão desmontando esse calidoscópio, no sentido de que, para composição desta figura, todas as partes são importantes e necessárias, mesmo não sendo iguais. É no reconhecimento e valorização das diferenças de suas peças que resulta a harmonia da figura do calidoscópio. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 79) opina:

(...) é na interação com o diverso, no contato com as diferenças individuais e culturais, que o indivíduo se desenvolve como ser humano e adquire valores democráticos, que contribuem para a superação da segregação das pessoas que apresentam necessidades especiais.

E Lia continua, ainda, dizendo a respeito do processo de inclusão, quando questionada a respeito desse processo na escola comum, a partir de sua atuação no NEPI:

Não é fácil. Está em processo. O movimento inclusivo está acontecendo, não tem como prever, precisa acontecer. Todas as escolas deverão contemplar no Projeto Político Pedagógico como acolher a pessoa portadora de deficiência. A LDB veio

amparar a formação continuada, que é muito importante para troca de experiência e aquisição de conhecimentos.

Nesse ponto, Lia revela uma outra questão, que não deixa de estar ligada à anterior, que é a importância da formação dos profissionais da educação e também da educação continuada desses profissionais. Ora, se se está lidando com um movimento em construção e, ao que se parece, sempre se estará, a formação de profissionais da educação também deve se atualizar constantemente.

Assim sendo, pôde-se apreender desses posicionamentos que o processo de inclusão, independente da formalização conceitual que possa ter recebido, se trata realmente de um processo, não está posto e nem será um modelo pronto e acabado a ser alcançado. Sua construção é constante.

Neste ponto, porém, há que se fazer referência a uma discussão pertinente para o completo entendimento da questão da inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, sobretudo, nas classes comuns. Os resultados de tais discussões podem e devem indicar os rumos das políticas estatais de inclusão.

Essa discussão é bem posta no Parecer CNE/CEB nº 04/2002, já citado neste trabalho. O referido parecer, que responde a uma “Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência”, traz, em seu texto, a discussão acerca das seguintes questões:

- a) estariam as escolas discriminando seus alunos ao oferecerem currículos diferenciados e adaptados, ou ao oferecerem espaços especializados de atendimento a pessoas portadoras de deficiência?
- b) os atendimentos especializados, realizados excepcionalmente e com o consentimento da família, se constituiriam em formas de discriminação e segregação de alunos portadores de algum tipo de deficiência?

O que se argumenta nesse Parecer, com muita propriedade, é que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como o próprio nome indica, constitui-se de normas, de diretrizes para o atendimento a pessoas portadoras de necessidades especiais no lócus da educação básica, ou seja, na escola comum, como atesta o próprio artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 ao constar que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

Ademais, pode-se ainda tomar como outro argumento, para discutir tal questão, o de tratar, sem distinção, os iguais e diferentemente os desiguais. Mello (2003, p. 35), a esse respeito, assim se posiciona: “Ora, o princípio da isonomia preceitua que sejam tratadas igualmente as situações iguais e desigualmente as situações desiguais”.

Nesse sentido, ao argumentar que o fato de termos tratamentos diferenciados, para casos diferenciados, dentro de uma mesma escola, se constituiria em ato discriminatório, estaríamos não aceitando o fato de sermos diferentes e de termos determinadas características que são próprias, peculiares⁷³. Desse modo, não se estaria respeitando o princípio da isonomia, que garante o tratamento igual a todas as pessoas perante a lei.

É o caso de considerar, com relação ao direito ao tratamento diferenciado conforme suas necessidades, por exemplo, o disposto no artigo 11 do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando este traz, em seu texto, o seguinte: “§ 1º - A criança e o adolescente

⁷³ É interessante também destacar que já há referências em relação a discussões nesse sentido no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 848/72, aprovado em 10 de agosto de 1972. Tal parecer já deixa evidente que: “A matéria (a educação de excepcionais) surge como um caso de ensino regular, em larga medida classificável na linha das diferenças individuais, sujeita naturalmente a tratamento especial”. Nesse momento, já se nota uma preocupação, por parte do Conselho Federal, em garantir o respeito às diferenças individuais e, ao mesmo tempo, aceitar o tratamento especial que diminua eminentemente tais diferenças que, por ventura, se tornem discriminatórias. E esse mesmo parecer segue ainda enfatizando que: “(...) o tratamento especial, individualizado, cuja função não deixa de visar a restituí-lo àquele convívio e à normalidade, que esta – a normalidade crescente do excepcional, e não a sua marginalização – é a finalidade última a alcançar”. Há que se ressaltar também que, nesse tempo, anos 1970, o conceito de normalização era recorrente, nesse ambiente de discussão, de acordo com Jannuzzi (2004). Cf. também Ferreira (1994), especialmente, p. 36 e 37.

portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. Como se vê, também, nesse texto legal, garante-se o atendimento especializado, quando for o caso e se fizer necessário.

Outro fato é que ao assegurar a possibilidade de que, transitoriamente, alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem sejam atendidos em espaços especializados, dentro das escolas comuns ou em outros espaços que possibilitem tal atendimento, as Diretrizes não estão contrariando o princípio da igualdade e, portanto, não agindo de forma discriminatória. Essa determinação de atendimento extra-espço da classe comum está, na verdade, propiciando oportunidades adequadas de atendimento educacional a essas pessoas, pois, caso contrário, não teriam a mesma possibilidade de atendimento educacional.

Nessa perspectiva, encontramos o seguinte posicionamento no referido Parecer:

As diretrizes insistem na sala comum da escola regular. Esta é a orientação – eixo tanto para condizer com a norma quanto com a concepção contemporânea de inclusão. Os alunos com necessidades educacionais especiais, ordinariamente (no sentido de não apresentar condição particular), devem ser matriculados em escolas comuns das redes de ensino e dirigidos para as salas comuns das escolas. O Parecer, de maneira sábia, diz que apenas extra – ordinariamente o serão em salas especiais e mais extraordinariamente ainda em escolas especiais. O advérbio de modo (preferencialmente) que está no art. 208, III da CF e no art. 4º, III da LDB é o que possibilita, por contraste, o advérbio de modo (extraordinariamente) (PARECER CNE/CEB nº 04/2002, p. 14).

Pode-se aqui tratar-se de uma discriminação positiva, no momento em que se faz uma distinção de espaços, de currículos adaptados para atender às necessidades específicas de uma determinada demanda, de uma determinada deficiência. Nesse sentido, é que se deve considerar a participação da família no cumprimento do princípio da gestão democrática da escola.

E, como argumento de consolidação do exposto acima, citemos ainda um outro trecho desse Parecer:

A rede regular de ensino é aquela comum a todos os estudantes, sendo que as escolas ou salas especiais representam um modo pedagógico de possibilitar um atendimento

complementar ou alternativo⁷⁴ com a oferta de recursos e convênios com serviços especializados, dentro desta rede substantiva. As salas especiais e mesmo as escolas especiais, quando indispensáveis, têm por finalidade reduzir ou eliminar uma diferença limitadora, criando uma discriminação positiva e justificada⁷⁵ para efeito de um melhor acompanhamento pedagógico de todos e que signifiquem também o caminho de uma igualdade de resultados (PARECER CNE/CEB nº 04/2002, p.18).

Então, o que volta à tona, neste momento, é a discussão acerca dos termos integração e inclusão, aplicados às Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Isso se dá porque os críticos a esse documento ressaltam que, ao tratarmos desigualmente os desiguais, estaríamos voltando ao princípio da integração, em que o aluno, portador de deficiência, é que deve adaptar-se à escola, a seus meios e ambientes.

Porém, em oposição ao conceito de integração, instituem-se, nessas Diretrizes, o conceito e a prática da inclusão escolar. Para esse entendimento, basta considerar que, ao possibilitarmos o atendimento especializado a portadores de necessidades especiais, em espaços extra-escolares, em casos extraordinários, estaríamos respeitando as diferenças e capacidades individuais dos alunos.

Quando se oferece, em caráter transitório, o atendimento educacional em espaços especializados, não se está ferindo, em momento algum, o princípio inclusivo da escola. Pode-se, aqui, entender-se tal medida como uma modalidade prevista na LDB de 1996, em seus artigos 23 e 24, inc. V alíneas b, c e e:

Art. 23- A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar⁷⁶.

Art. 24 - A educação básica nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
(...)

⁷⁴ Grifo nosso.

⁷⁵ Grifo nosso.

⁷⁶ Grifo nosso.

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

(...)

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

(...)

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

É pertinente lembrar que tais recursos pedagógicos são estendíveis a todo e qualquer estudante, pois, na verdade, estariam proporcionando oportunidades diferenciadas às pessoas em situações distintas das demais. É a escola, com seus múltiplos espaços, se adaptando às condições dos alunos, o que, de fato, significa tornar o espaço escolar um ambiente inclusivo, respeitador das diferenças individuais e, sobretudo, adequado ao atendimento a essas diferenças.

Neste ponto, percebe-se que a construção de uma sociedade inclusiva é feita, somente, na base de debates e entendimentos acerca do tema e que os discursos, sobre o conceito desse processo de inclusão, trazem consigo o entendimento de que a efetivação de uma sociedade inclusiva só se dará mediante a aceitação e o respeito às diferenças individuais.

3.2.2 - 2ª Categoria: O processo de inclusão social de Davi

Pretende-se destacar aqui a efetividade do trabalho realizado no Projeto APAE, referente ao caso de Davi, quanto à análise dos dados recolhidos das entrevistas e dos questionários, confrontados, também, com os dados da avaliação, realizada durante a execução do Projeto APAE.

Diante de tantas mudanças que hoje se observam na crescente evolução da sociedade, vê-se que o movimento da inclusão é consequência da visão de um mundo democrático, no qual respeitar direitos e deveres é premente.

Assim, entende-se por inclusão social o movimento de participação efetiva de todas as pessoas, visando à construção de uma sociedade em que não haja mais diferenciações de qualquer ordem e espécie, em que a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, o diferente.

Nesse sentido, para analisar o processo de inclusão de Davi, faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento de suas relações sociais ao ingressar no Projeto e ao final deste, para assim poder avaliar a efetividade desse processo.

Assim sendo, vejamos o que Rute declara sobre a participação de Davi no Projeto APAE: “Davi foi um aluno presente e participativo, sendo bastante esforçado em todas as atividades propostas. A princípio, o aluno não interagia com os outros colegas, mas com o passar do tempo tornou-se mais aberto nas convivências”.

Percebe-se aqui o relato de uma crescente socialização de Davi, na medida em que ele, no início das atividades do Projeto, não interagia com seus pares e, já no término das atividades, sentia-se mais à vontade com seus colegas de curso.

A estagiária Ester posiciona-se nesse mesmo sentido: “Inicialmente no curso, Davi ficava somente ao lado do Warley, era inseguro e quase não interagia com os demais colegas (...)”. E continua, dizendo: “(...) a timidez e a falta de interação com o grupo foi se traduzindo em grandes avanços bem significativos, sendo que ao final já havia se relacionado muito bem”.

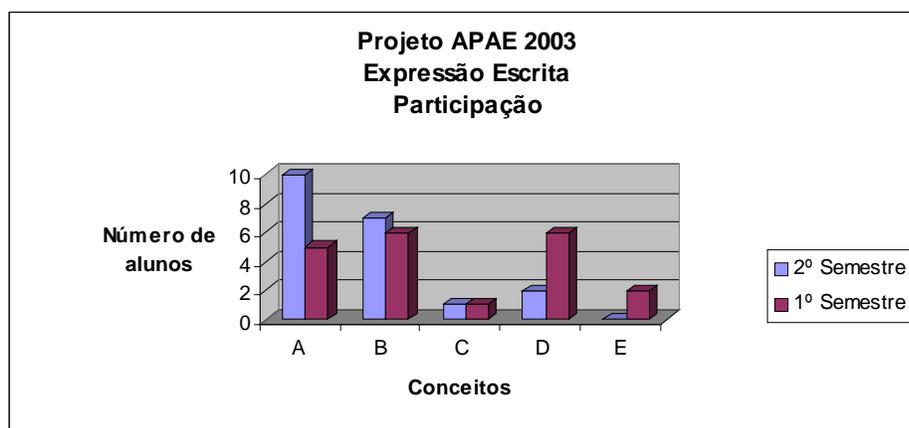
Aqui se nota um crescimento nas relações entre Davi e seus colegas. A timidez vai passando e se traduzindo em avanços em seu desenvolvimento dentro do próprio Projeto e na

vida social, pois constata-se melhor interação com as outras pessoas se se comparar com seu comportamento no início do Projeto.

A questão da auto-estima se faz presente nesses dois discursos iniciais, trata-se de uma valorização do “eu”, no campo pessoal, perante as outras pessoas, processo esse que pode ser notado quando se evidencia maior relação de Davi com ou outros.

Pode-se perceber essa elevação da auto-estima também, interpretando o GRAF. 2, que traz o resultado da avaliação do critério Expressão Escrita, no que se refere à participação dos alunos nesse item⁷⁷:

**GRÁFICO 2 – Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Expressão Escrita – Participação**



Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

Ele (Davi) ultrapassa a barreira do individual e passa conviver numa relação maior, com possibilidades mais amplas de contatos e, como conseqüência quase imediata disso ele se impõe nesse meio como ser atuante e comunicativo.

⁷⁷ Há que se ressaltar que os dados da Avaliação realizada durante a execução do Projeto APAE, utilizados neste trabalho, são referente a toda a turma do projeto, não indicando o desempenho de Davi em particular, muito embora reflitam, também, o comportamento e o desempenho deste.

Pode-se, também, destacar, como resultado desse processo, a maior socialização de Davi em seu meio e, ainda, que ele passa a fazer parte de outros meios que não mais somente o familiar e o escolar, começando melhor relacionar-se com seus colegas da APAE.

Dentro desse resultado, Maria assim se posiciona a respeito dessa socialização, quando questionada em que o Projeto APAE pode ter contribuído no desenvolvimento de Davi:

Olha, pra mim o projeto melhorou assim... nesta questão de a pessoa ser assim mais solidária uma com a outra né... procura ajudar o colega, ele também tinha essa mania assim: "eu vou fazer sozinho"... Não, vamos trabalhar em grupo. Isso pra mim, o trabalho em grupo com ele, pra mim foi muito bom. Então, isso ele já trouxe de lá. Agora eu não sei como foi o método que o curso trouxe pra que eles... Então... isso foi muito bom, já estimula muito o trabalho né... na escola, nas amizades, então assim, o bate-papo, falar sobre o conhecimento, não só da escola como de outras coisas... Para o Davi foi ótimo. E espero que os outros também teve os mesmos proveitos.

E segue, ainda, dizendo sobre o comportamento de Davi com relação aos amigos da escola:

Ele mesmo se tornava responsável ao se preocupar com o outro, mesmo que talvez ele se sáisse melhor que o outro... na relação dele com os amigos, ele às vezes fala que no curso era assim e assim... ele menciona, ele fala em qualquer oportunidade que surge em casa ele esta sempre lembrando do que ele aprendeu no projeto, pra fazer uso no dia-a-dia, não só com ele como com os colegas também.

Fica claro, nesses dois depoimentos de Maria, que Davi alcançou maior grau de socialização durante e depois de sua participação no Projeto APAE. Ela evidencia que houve um rompimento com a individualidade que ele insistia em manter. Nesse sentido, suas amizades, na Escola e na própria APAE, foram ampliadas, em decorrência dessa mudança de comportamento.

Segundo ela, esse processo de socialização despertou em Davi maior grau de solidariedade, que se traduz num comportamento de ajuda a seus amigos de Escola e do Projeto a realizarem suas atividades⁷⁸.

A questão da auto-estima, também, aqui se faz presente, na medida em que Davi socializa suas experiências adquiridas no Projeto com seus amigos de outros meios que não o da APAE, sentindo-se melhor e se impondo, o que se percebe na fala de Maria sobre a autoconfiança de Davi em divulgar sua participação no Projeto APAE:

E não deixa de divulgar né, ele ta sempre lembrando: “onde eu fiz isso, eu fiz isso assim e assim...”. Ele comenta onde foi feito... e ele sabe se apresentar bem, e se alguma pessoa faz alguma pergunta pra ele, ele ta sempre assim, como se diz... de peito aberto pra falar né... ele se sentiu muito assim.... muito ele, muito pessoa pra falar.

Isso realmente significa uma mudança de comportamento, na medida em que, antes, Davi preferia realizar suas atividades individualmente, mesmo quando essas deveriam ser realizadas em grupo. Depois, ele começa a realizá-las coletivamente, passando a colaborar e aceitar colaborações de outras pessoas, além de sua própria mudança de atitude frente a seus pares.

Com esse entendimento, Santarosa (2004, p. 5) diz: “Ressaltamos, principalmente, o enfoque social da interação com o ‘objeto social’, buscando romper com o ‘individualismo’ que tem caracterizado, de modo geral, o âmbito da Educação Especial”.

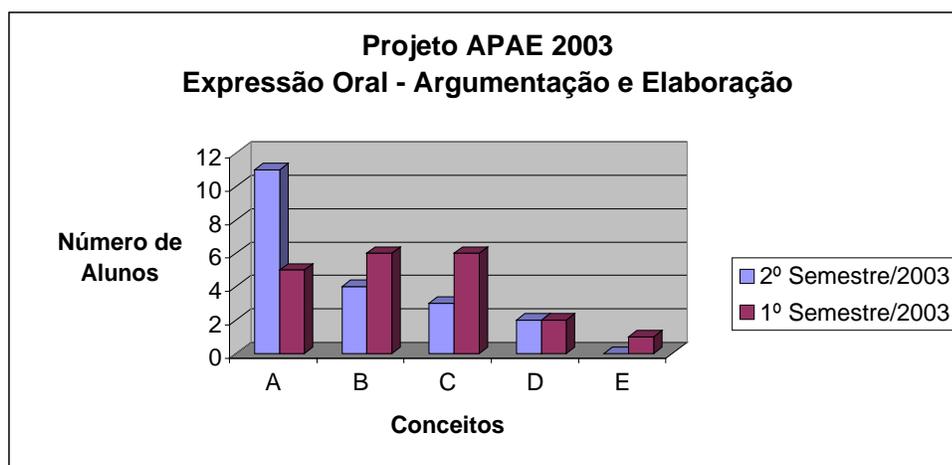
Nota-se, então, que esse processo de isolamento, de individualidade, tem sido uma característica da Educação Especial, em aspecto amplo, e que o uso das ferramentas computacionais pode ajudar a mudar esse quadro, como se viu acima, quando a autora fala da interação com o que ela chama de objeto social, que significa, na verdade, interagir com o

⁷⁸ Touraine (2003) ressalta que a solidariedade: “não se impõe como um instrumento de integração social e de paz civil, mas como um meio de dar a cada um a autonomia e a segurança (...)” (p.171). Esse conceito dado por Touraine corrobora com o sentido da fala de Maria. Rompendo com a individualidade, Davi passa a construir, em conjunto, sua autonomia e, mais ainda, a contribuir para a construção da autonomia de seus pares também.

ambiente externo, sair da individualidade, dentro de um projeto pedagógico coletivo, previsto em lei, normatizado pelos Conselhos de Educação, disposto em Planos de Educação e presente nos currículos das Instituições de Ensino Superior.

Isso vem confirmar a interpretação da avaliação realizada durante o desenvolvimento do Projeto APAE. Nesse Projeto, são feitas duas avaliações anuais, uma ao final de cada semestre e, nesse caso, vejamos o que traz a avaliação do item Argumentação e Elaboração:

GRÁFICO 3 – Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Expressão Oral – Argumentação e Elaboração



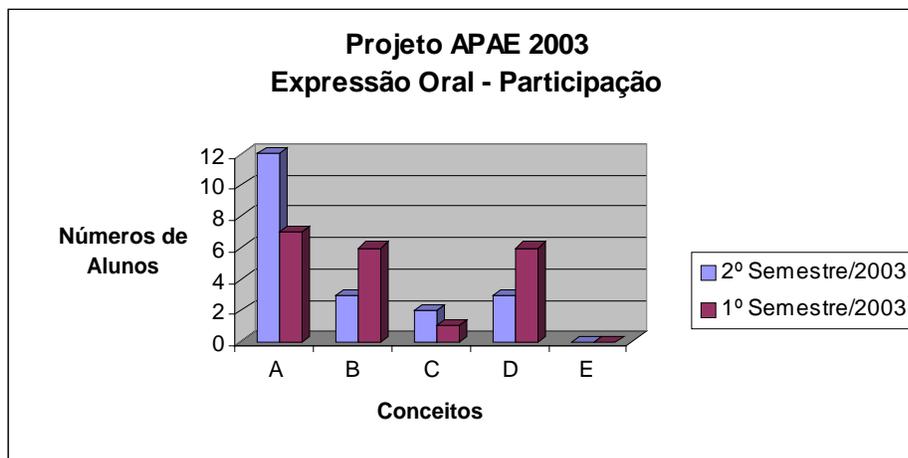
Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem - 2003

De acordo com o resultado dessa avaliação, já se pode notar uma melhora significativa no que diz respeito à capacidade de expressão da turma do Projeto, de um modo geral. Considerando esse critério, o da argumentação e elaboração de idéias no processo de comunicação, como um pré-requisito essencial ao processo de inclusão, essa avaliação traz dados importantes para se constatar avanços no processo.

Essa evolução, também, pode ser notada, quando se avalia o item Participação dos alunos beneficiários do Projeto APAE. O avanço, nesse critério, indica progresso quanto à

inclusão desses sujeitos, uma vez que, para ser incluído, há que se participar desse processo de maneira efetiva. Observemos o que indica GRAF. 4 com relação a isso:

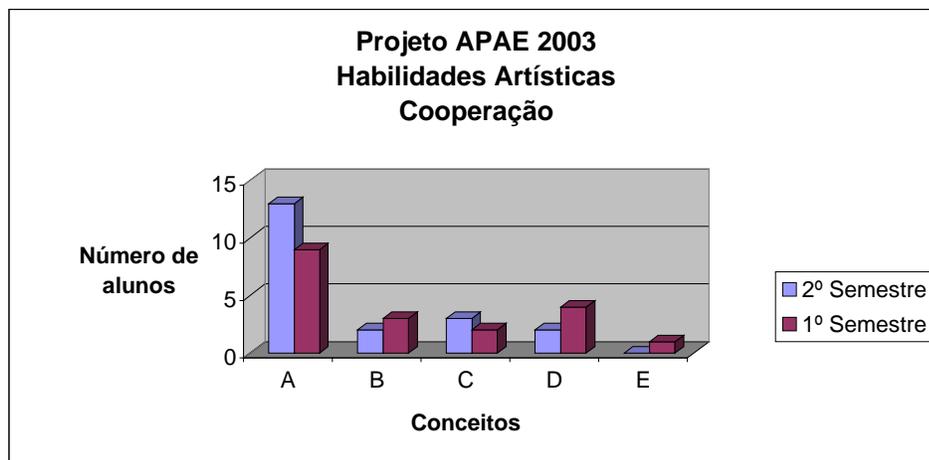
**GRÁFICO 4 – Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Expressão Oral – Participação**



Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

O mesmo pode ser percebido, ao se tomar para análise os resultados constantes no GRAF. 5, que avalia o quesito Cooperação no processo de realização das atividades artísticas:

**GRÁFICO 5 - Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Habilidades Artísticas – Cooperação**



Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

O próprio Davi diz que o Projeto o ajudou em suas relações. Quando questionado se achava que o aprendizado do projeto tinha colaborado em alguma coisa na escola, ele disse: “Ajudou muito... e também com os colegas”. Mas deixa claro que, nem sempre, antes de ele participar do Projeto, era assim: “Não, na escola era diferente também... eles me xingavam... aí eu bato neles, a professora dá ocorrência”.

Sendo assim, quando perguntado se sua participação fez esse quadro de relacionamento mudar, Davi respondeu: “Mudou, mudou pra melhor”. Apesar de sua fala ser curta, suas respostas são bem claras em sentido, ou seja, o trabalho realizado com Davi, no sentido de estimular sua convivência com o grupo, mostrou resultados, mesmo antes de sua participação nesse Projeto chegar ao fim, quando se nota que até sua relação com os amigos da Escola passou a ser mais tranqüila, melhor.

Esse trabalho de socialização reflete várias mudanças em Davi, quando se pôde evidenciar o seguinte:

1. maior facilidade de trabalhar em grupo – o que Maria chama de maior colaboração. Depois da participação de Davi no Projeto, Maria percebeu que ele passou a se preocupar mais com seus pares, amigos de escola e de outros meios de sua convivência;
2. elevação da auto-estima - na medida em que Davi se sentia capaz de ajudar seus pares a realizar tarefas, isso quando não terminava seu trabalho antes dos demais e passava a colaborar com os outros e também quando se sente mais à vontade de se apresentar, de falar de sua experiência e de seu aprendizado;
3. maior socialização – o que se fez evidente no momento em que Davi passou a aceitar maior contato com seus pares, havendo um aumento de suas relações interpessoais, seja com seus colegas de Escola e de Projeto, seja com os

monitores do Projeto e com as professoras da Escola e, no final, até acaba dizendo que a qualidade de suas relações mudou para melhor.

Há que se ressaltar aqui o que Valente (1991, p.7) diz a respeito da autonomização que o uso do computador pode trazer:

(...) estes trabalhos mostram como as atividades desenvolvidas através do computador podem ajudar os deficientes a adquirirem idéias poderosas para, de maneira independente, explorar e executar suas próprias ações. Estas atividades têm provocado um impacto marcante na vida destas crianças, enriquecendo sua capacidade intelectual, seu sentido de auto-estima, e colocando-os em contato com sua capacidade de aprender e de desenvolver cognitiva e emocionalmente.

Esse texto de Valente corrobora com o que se pôde constatar acima por meio dos discursos dos sujeitos. A elevação da auto-estima vem, na verdade, acompanhando uma série de mudanças, ou melhor dizendo, de progressos, entre os quais se pode destacar o maior grau de socialização, o aumento e melhoria das relações entre os pares e, até mesmo, dentro da própria família.

Ainda Valente (1991, p. 73), relatando a experiência com uma criança de 7 anos de idade, um autista, utilizando-se da 'Linguagem LOGO' de computador, ressalta que:

O trabalho com Donald mostrou que as atividades Logo constituíram num poderoso catalisador das interações de Donald com o mundo dos objetos e das pessoas. Inicialmente Donald tinha muita dificuldade em interagir com pessoas. Ele tinha dificuldade em estabelecer contato olho a olho, responder perguntas, iniciar conversa e envolver-se em qualquer atividade.

Nessa perspectiva, pode-se estender esse entendimento de Valente ao caso de Davi, na medida que este, no início das atividades do Projeto APAE, tinha esse mesmo comportamento: dificuldade em manter relações com seus pares, dificuldade, também, em comunicar-se e sentia-se, de certo modo, tímido frente a pessoas estranhas ao seu convívio.

Mas como se pode notar, com base nos relatos acima, com o passar do tempo e com seu desenvolvimento no Projeto, Davi passou a lidar melhor com essas situações de convivência e a se expressar com mais facilidade. Sobretudo, ele se sentiu mais confiante de seu potencial, no momento que passa fazer parte, ativamente, de trabalhos colaborativos, a realizar trabalhos em grupos, o que não fazia antes.

Isso tudo, como decorrência de seu crescimento como pessoa, além de ser peça fundamental vem ao encontro de sua maior socialização e conseqüente crescimento no processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, observemos o que Lia diz a respeito da participação de Davi e dos outros alunos beneficiários do Projeto APAE, quando destaca as contribuições que este trouxe àqueles:

- ampliou o conhecimento de mundo desses alunos;
- contribuiu para o processo de alfabetização e também no aspecto da inclusão social;
- contribuiu com o processo de inclusão no trabalho, dando-lhes oportunidade de concorrer em igualdade a uma vaga no mercado de trabalho.

Logo, o que Lia declara a respeito do avanço no processo de inclusão de Davi, como também dos outros alunos participantes do Projeto APAE, vem ao encontro do que os outros sujeitos e mesmo o próprio Davi afirmaram. O que também comprova Maria, quando inquirida sobre sua opinião quanto ao proveito que Davi tirou de sua participação no Projeto APAE. Assim ela se expressa:

Eu... pra mim foi bom assim... porque o Davi apesar que ele está na inclusão na escola, ele vai na escola regular, quando ele começou a fazer este projeto, esta inclusão lá na PUC, ele não tinha assim... interesse de conhecimento de palavras, de

poesias, de ler, e depois disso eu achei, não só achei como tenho certeza que o Davi assim... ele se dedicou mais em querer saber das coisas, em escrever... divulgar, faz pergunta né, faz trabalho com a irmã, pergunta até mesmo no computador, então foi uma coisa assim...inesperada e eu acho que ele desenvolveu muito, não só na área do computação que ele se atuou também como em divulgar, ele comenta... comentava com os amigos: “To fazendo computação na PUC, lá eu tenho um professor assim e a professora... to aprendendo isso, eu faço isso...” e fazia trabalhos lá também, levava pra casa, mostrava, divulgava pros colegas.

A ampliação do conhecimento, a contribuição na alfabetização e, até mesmo, a melhoria de possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, este último numa visão mais adiantada, são requisitos que fazem parte da conquista de espaço pessoal numa sociedade pautada pela concorrência, pela disputa e que, em determinados momentos, trabalha com valores excludentes.

O reconhecimento do indivíduo passa, então, a ser papel da escola e da sociedade. Nessa linha de raciocínio, vejamos o que o Parecer CNE/CEB⁷⁹ nº 11/2000 traz a respeito da função da escola nesse processo de reconhecimento, deixando claro que este mesmo papel não é exclusividade desse espaço:

O término de uma tal discriminação não é uma tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil (p. 7).

Justamente com esse entendimento de que o processo de exclusão não tem sua origem e, muito menos sua solução, só no ambiente escolar, é que se destaca a importância de projetos como esse realizado pela APAE Contagem, em parceria com a PUC Minas da mesma localidade, quando desenvolvem ações que visam não só eliminar parte dessa exclusão, promovendo a inclusão de pessoas portadoras de deficiência, mas que levantam, sobretudo, as discussões sobre esse processo, num esforço para que se discutam esses fatores de exclusão e,

⁷⁹ Parecer nº 11/2000 Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 10/05/2000 que traz como assunto: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”.

principalmente, contribuindo na escolha de mecanismos que promovam a inclusão escolar e social.

3.2.3 – 3ª Categoria: a melhoria do rendimento escolar de Davi

Tendo discutido o conceito que os sujeitos colaboradores desta pesquisa possuem sobre os processos de inclusão escolar e social e a percepção do próprio Davi sobre seu progresso dentro desse ambiente evolutivo, passaremos agora a analisar a melhoria do rendimento escolar deste último e a contribuição que a Informática pode ter trazido para esse intento.

Diversos autores, tais como Valente (1991, 1993, 1995), La Taille (1986 e 1990), Joly (2002), entre outros, vêm analisando e discutindo a importância que tem a Informática para a melhoria da qualidade da educação, sobretudo no que se refere à efetividade no processo de aprendizagem.

Com esse entendimento, Santarosa, *apud* La Taille (1990, p. 74), enfatiza:

Kalache e Coelho (1974) afirmam que o uso do computador ‘estimula a motivação dos estudantes criando situações ativas de aprendizagem e estabelece uma interação onde aspectos desejáveis de qualquer professor estão sendo simulados (...)’.
Ademais, promove uma interação individualizada, respeitando o ritmo próprio de cada aluno e seu nível intelectual.

E, ainda, Pinto, *apud* Eiterer (2005, p. 30), segue dizendo, nessa mesma linha de pensamento: “O uso do computador também favoreceria tanto aluno quanto professor no que tange à observação dos ritmos de aprendizagens individuais”.

No campo da leitura, o uso do computador, como ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem, tem proporcionado significativos avanços, sobretudo no campo do letramento que, de acordo com Soares, *apud* Eiterer (2005, p. 30), pode ser entendido como: “(...) uma característica das sociedades que se organizam a partir da escrita; é uma condição social determinada pelo domínio dos procedimentos típicos da cultura escrita”.

E, ainda, essa mesma autora segue dizendo acerca do uso do computador como ferramenta auxiliar no processo de letramento: “Além das múltiplas possibilidades de uso social da escrita, poderíamos dizer que há muitas possibilidades de letramento: literário, matemático, digital, entre outros possíveis” (SOARES *apud* EITERER, 2005, p. 30).

Isso indica que o uso do computador, nesse processo de construção do conhecimento, não se limita a uma área de atuação, tendo reflexos amplos no campo das relações entre as disciplinas, por exemplo, no âmbito escolar.

Quando se trata de alunos portadores de necessidades especiais, não é diferente. Valente (1991) tem esse mesmo entendimento. O computador, por se tratar de uma ferramenta educacional, que, de certo modo, torna possível individualizar o processo de aprendizagem, se faz muito útil, na medida em que traz a possibilidade de cada aluno aprender em seu próprio ritmo, em seu tempo. Esse autor segue enfatizando: “O computador tem sido usado como um importante aliado do professor no processo de individualização do ensino especial” (VALENTE, 1991, p.72).

E é justamente com essa mesma compreensão que Maria se manifesta, quando perguntada em que o aprendizado de Informática que Davi adquiriu, em função de sua participação no Projeto APAE, ajudou-o em seu processo de aprendizagem na escola:

Começando pela escrita, pelo conhecimento também do alfabeto, nele ligar o computador e ter que escrever ele já vai catando, quer dizer a letra E, o F, que formam palavras, então ele despertou muito nisso aí, como se fosse, como eu já

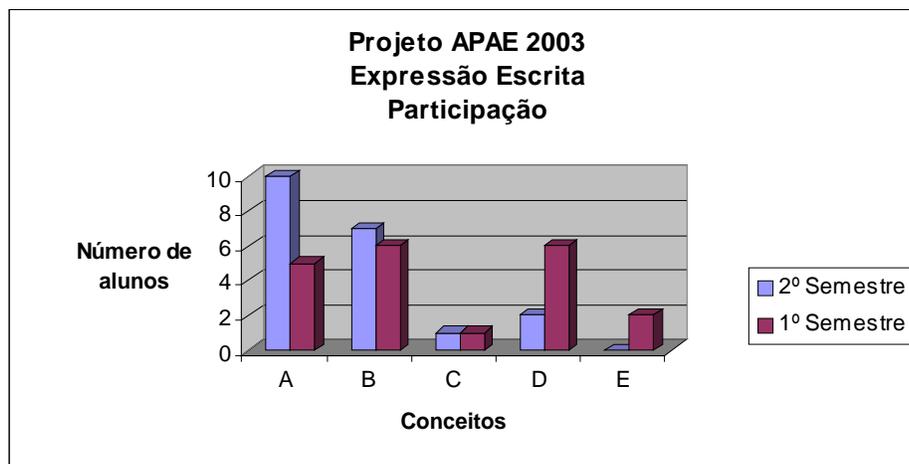
tinha falado, uma alfabetização dele, ele teve um bom desempenho mesmo, um conhecimento dele na informática que ajudou na escola... até mesmo a querer a ler. Ele tem uma dificuldade de leitura, mas através do relacionamento que teve nesse projeto para ele foi bom porque até o conhecimento mesmo das próprias palavras, das letras, ele teve conhecimento ótimo... eu achei.

Então, aqui, pode-se notar que Maria relata que as atividades desenvolvidas com Davi, durante sua participação no Projeto APAE, trouxeram contribuições no processo de aprendizagem de seu filho. Isso trouxe melhora em seu rendimento na escola comum, onde estuda, sobretudo no processo de leitura e escrita.

Nessa mesma linha de pensamento, Costa e Bastos, *apud* Eiterer (2005, p. 32), destacam: “O texto ressalta que os recursos computacionais têm marcado o surgimento de novas possibilidades de comunicação, interatividade e aprendizagem, desafiando a sociedade e trazendo conseqüências para o campo da educação”. Ou seja, o uso das ferramentas computacionais traz ganhos significativos no desenvolvimento de capacidades vitais ao processo de socialização, isto é, de convívio social.

Nesse ponto, faz-se uso dos resultados obtidos na avaliação realizada durante a execução do Projeto APAE, quando foi analisado o desenvolvimento da Expressão Escrita, no quesito Participação:

GRÁFICO 6 - Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Expressão Escrita – Participação



Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

No GRAF. 6, pode-se notar um aumento na participação dos alunos do Projeto APAE, com referência a atividades de expressão escrita, o que se entende como um fator que revela uma maior confiança - novamente com reflexos no trabalho com a auto-estima - em suas produções, de modo especial, na produção de textos.

Joly (2002) ressalta que o computador traz um alto grau de colaboração no desenvolvimento da capacidade de escrita. Os programas processadores de texto têm importância ímpar nessa situação:

As facilidades de correções e edição, associadas aos recursos gráficos e organizadores dos processadores de texto, têm sido consideradas, pelas pesquisas realizadas com esses programas, como evidências de que a produção escrita dos alunos que utilizam processadores de texto é melhor, tanto em qualidade quanto em quantidade, quando comparada aos que compõem seus textos com lápis e papel (JOLY, 2002, p. 131).

Os processadores de texto podem ser usados quase que como um meio natural de explorar a linguagem do aluno, sendo possível trabalhar, posteriormente, com facilidade, com as correções que, porventura, possam ser necessárias, valorizando-se, num primeiro momento, a linguagem ‘natural’ do aluno.

O próprio Davi ressalta esse aspecto. Quando questionado sobre o que ele aprendeu no Projeto APAE, ele diz: “Eu aprendi a ligar a internet, a ligar o computador... aprendi a mexer com o texto... e muitas coisas lá. Aprendi a mexer com a internet. Aprendi a desenhar”.

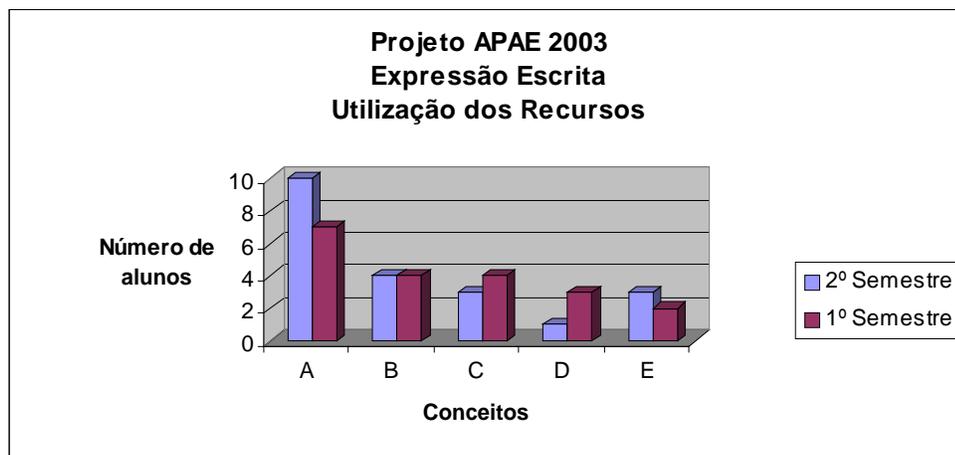
Ele, ainda, segue respondendo, em quais matérias ele melhorou na Escola, depois de ter participado do Projeto APAE: “Na escrita... gosto de escrever... se for deixar eu fico até tardão só escrevendo”.

Logo, pode-se perceber que Davi, realmente, obteve melhoras em seu processo de produção de texto, pelo menos na motivação de realizar as atividades que envolvem produção escrita, o que pode ser entendido como contribuição em seu processo de inclusão social e escolar, na medida que isso facilita sua comunicação com o mundo e com as pessoas.

Também é Davi que ressalta que o computador colaborou no processo de construção de seus textos, quando responde que o computador o ajudou a ler melhor: “Ah... sim ajudou”. E prossegue dizendo sobre o processo de leitura e escrita: “Sim, ajudou a conhecer as letras, a trabalhar com as mãos... Eu gosto de ler, a preguiça não deixa. Estudar eu gosto”. Há que se explicar que, quando Davi diz “mexer com as mãos”, ele se refere à digitação do texto.

Isso pode ser visualizado, também, ao apresentarmos o GRAF. 7, que traz os resultados da avaliação do item Utilização dos Recursos na produção de textos:

GRÁFICO 7 - Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Expressão Escrita – Utilização dos Recursos

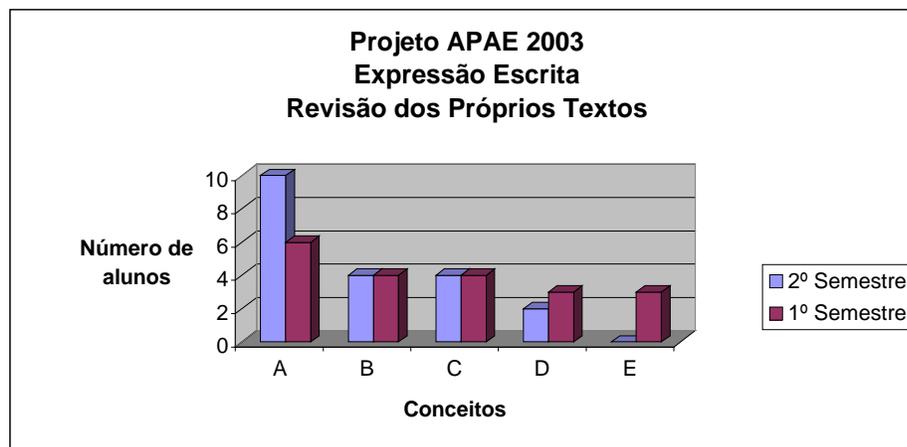


Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

Nota-se que a utilização de recursos computacionais, na construção de textos, elevou-se ao se compararem os resultados da avaliação feita no final do primeiro semestre com as realizadas ao final do segundo semestre - término do Projeto APAE.

O que, em determinada medida, também se pode concluir, ao se analisar o GRAF. 8, que traz a avaliação do item Revisão dos Próprios Textos:

GRÁFICO 8 - Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Expressão Escrita – Revisão dos Próprios Textos



Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

Mas esse processo de aprendizado não acontece somente na produção de textos. E quem diz é o próprio Davi, quando responde se tinha melhorado seu desempenho em Matemática, ao que ele, de pronto, diz: “Também melhorou. É a que mais gosto”. E, quando questionado se depois de sua participação no Projeto APAE, ele passou a gostar mais dessa disciplina, ele responde: “Gostei... me ajudou mais na matemática”.

Com essa compreensão, também se expressa Maria, quando inquirida se aquilo que Davi aprendeu na Informática, ele faz uso como ferramenta de complementação de sua aprendizagem na escola:

Até mesmo a fazer as tarefas de casa, os trabalhos, as pesquisas, ele tem mais entusiasmo, “ah vou fazer uma pesquisa, a professora falou que eu posso procurar no computador eu sei procurar, então eu vou.” Então ele busca, ele busca e se ele tem alguma dúvida ele procura a irmã ou até mesmo o pai. “Nossa eu estou em dúvida eu quero fazer isso, eu quero fazer aquilo, mas como que eu faço?” Então, o pai só fala isso é assim... “ah é mesmo... eu aprendi”. Então pra mexer no computador ele dificilmente ele traz uma dúvida pra gente. Ele desempenhou em fazer o trabalho dele... não só coisas assim... ele gosta muito de fazer poesias, ele busca no computador, ele faz com os trabalhos da escola. Acho que ajudou para os trabalhos da escola. Nos trabalhos da escola principalmente. Daí ele ia pegar o pezinho e daí pra frente o incentivo dele continua.

Então fica evidente que Davi faz essa ponte, esse relacionamento, entre o que aprendeu de Informática no Projeto APAE e as possibilidades do uso de seu aprendizado para auxiliá-lo em seu desenvolvimento na escola comum.

Quando Maria responde se o processo de aprendizagem de Davi melhorou depois da sua participação no Projeto, ela diz: “Aprimorou mais com certeza”. E continua, relatando como notou isso:

Notei, porque quando ele foi, eu falei, não sei como que o Davi vai conseguir se sair nessa informática, porque ele tem assim... o conhecimento que ele tem principalmente no alfabeto é pouquíssimo, então como vai ser? Fiquei preocupada com a pessoa que iria atendê-lo, os professores, como que ia ser pra eles? Não tinha assim aquele conhecimento, então eu fiquei super apreensiva... depois eu entrando, conhecendo, vendo como era o projeto, eu falei que eu acho que ele vai se dar muito bem. Parece que é diferente do que eu estava imaginando e foi assim, realmente ele se achou lá dentro e foi realmente né, surpreendeu através disso. “Não mãe isso é o

A, isso é o B, e eu vou escrever mamãe” e foi onde que eu notei que ele estava trazendo era de lá, porque daqui não foi. Foi através disso daí.

E, ainda, se Davi trazia atividades da escola para fazer utilizando-se do computador, responde:

Nossa, com certeza, os trabalhos que ele fazia lá em casa também fazia no projeto e quando chegava em casa ele mostrava. “Hoje eu fiz isso assim”, ele levava aquelas poesias, aquelas estrofes, fazia em casa também, fazia questão da gente ler, às vezes com dificuldade ele lia também.

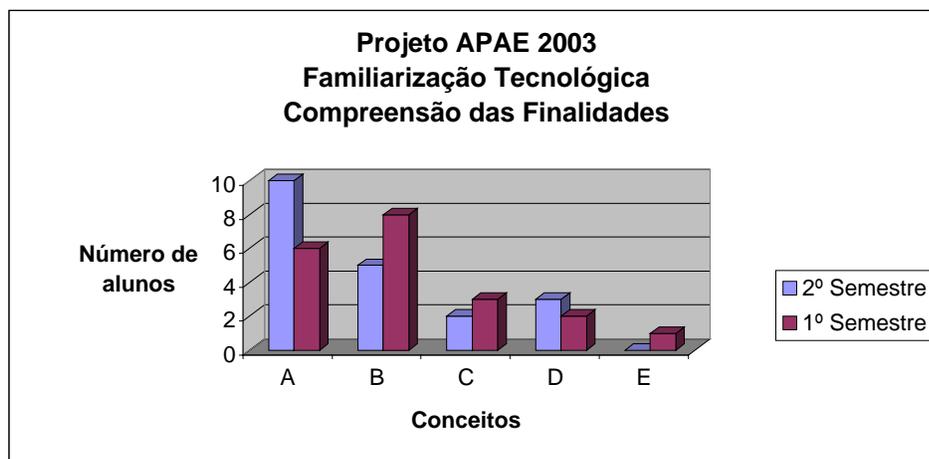
Lia, também, se expressa a respeito da importância da Informática nesse processo de inclusão e melhoria de rendimento escolar, via conhecimentos de Informática, dizendo: “Contribui sim, e muito, desde que a diversidade seja respeitada. A inclusão é um movimento que precisa avançar, principalmente com a tecnologia, para que as pessoas portadoras de deficiência sempre caminhem com os avanços sociais”.

Há que se ressaltar, também, a importância de se fazer a correspondência do aprendizado adquirido no Projeto e na Escola com as atividades do cotidiano. É a própria Maria que relata isso, quando esclarece se Davi consegue fazer relação do que aprendeu no Projeto APAE com questões de seu dia-a-dia:

Ele consegue fazer essa relação no dia-a-dia, na escola, com os amigos. Ele faz trabalhos. “Eu fiz isso assim. Isto aqui eu aprendi na PUC”. Porque é assim que eles falam, eles não falam no projeto, eles falam na PUC. Deixa lembranças onde você aprende as coisas é lógico que sempre fica.

Quanto ao fato de se relacionarem os conhecimentos, pode-se fazer mais uma leitura de resultados da avaliação, realizada durante a execução do Projeto APAE, agora referente ao critério Familiarização Tecnológica, analisando-se o item Compreensão das Finalidades:

GRÁFICO 9 - Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Familiarização Tecnológica – Compreensão das Finalidades



Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

Ao analisar os resultados desse gráfico, percebe-se que houve um considerável crescimento no que diz respeito à compreensão das finalidades específicas de cada recurso de *software* do computador, o que possui relação direta com a aplicabilidade deste em outras atividades que não as propostas no momento de sua utilização.

Por exemplo, ao realizar uma atividade em que se solicita ao aluno a elaboração de um texto, utilizando o programa editor de texto, se esse aluno compreende a finalidade desse programa, em um outro momento, ele poderá usar tal programa para elaborar uma lista de compras, ou de materiais escolares.

Com esse mesmo entendimento, Joly (2002), ao relatar uma experiência realizada por Sullivan (1998), em que esse coloca em interação alunos do ensino básico com universitários por meio do correio eletrônico, enfatiza: “Os resultados mostraram benefícios relativos ao aumento da leitura independente e da sua vinculação às situações reais do cotidiano, tanto para crianças quanto para adultos” (JOLY, 2002, p. 121).

Isso se torna visível no cotidiano de Davi, como sua mãe mesmo afirma. Ele utiliza o computador para fazer trabalhos de escola, o que já é uma outra aplicação desse instrumento,

diferentemente do que se fazia no Projeto APAE, onde as atividades nem sempre tinham relação com as ações escolares de seus alunos.

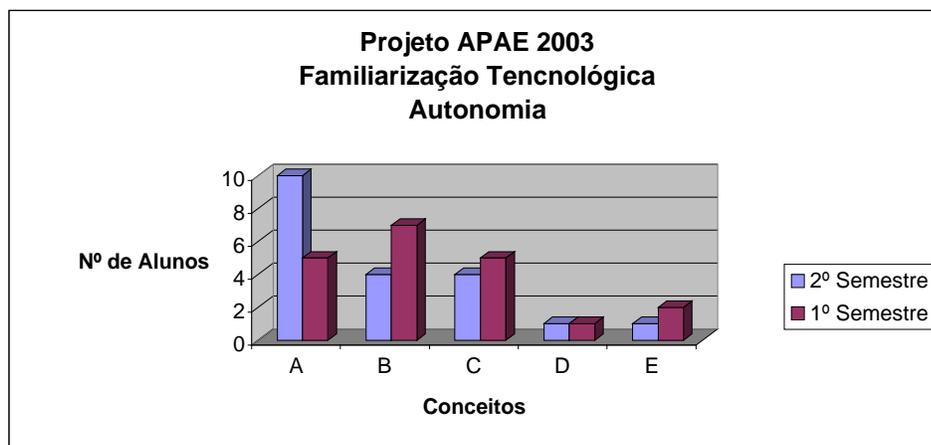
O próprio Davi relata isso ao contar que fez uma estória no computador, a pedido de um professor da Escola. Vejamos sua declaração: “Um trabalho lá eu fiz uma estória, o professor deixou eu fazer no computador, aí eu fiz, eu e minha irmã”. Na própria APAE Contagem, Davi já realizou trabalho semelhante, quando decidiu, por sua conta, que iria digitar um trabalho realizado em grupo na sala de aula, uma história que seus companheiros de atividades ilustraram com base no que sua professora lhes contou oralmente.

De certa maneira, com base no exposto acima, pode-se notar que tais avanços se dão à medida que os alunos vão adquirindo autonomia, vão se sentindo mais confiantes de suas habilidades diante do computador.

Isso, também, possui relação com a valorização de sua auto-estima, na proporção em que o aluno vai se permitindo construir novas atividades, inventar novos caminhos, dando vazão à sua criatividade.

Esse progresso e a conquista dessa autonomia podem ser notados consultando-se o GRAF. 10, onde justamente esse item é avaliado no critério Familiarização Tecnológica, a saber:

**GRÁFICO 10 - Avaliação comparativa 1º e 2º semestre/2003
Familiarização Tecnológica – Autonomia**



Fonte: Coordenadoria de Extensão – PUC Minas Contagem – 2003

Com referência à elevação da autonomia de Davi, que pode ser também percebida no GRAF. 10, Maria volta a relatar isso quando esclarece se a participação de seu filho, no Projeto APAE, trouxera ganho em seu processo de inclusão social e de melhoria na Escola. Ela diz: “Na escola o Davi se saiu muito bem, em se tratando do projeto da informática que ele fez... no decorrer do ano passado e agora no início desse já tem alguma coisa que eu posso dizer, que pra ele foi muito bom o projeto”.

E segue, ainda, respondendo, quando inquirida se o relacionamento dele na Escola melhorou:

Em tudo. Questões que ele trazia para casa do projeto da PUC falando “fulano está fazendo isso, fazendo aquilo”. Olha o que você faz Davi, chega lá amanhã e conversa com ele. E no outro dia ele falava que já não tinha problema. Ele mesmo se tornava responsável ao se preocupar com o outro, mesmo que talvez ele se saísse melhor que o outro.

Então, quando o próprio Davi passa a resolver seus problemas autonomamente, isso já se reflete em ganhos no relacionamento entre ele e seus pares, no sentido de que uma possibilidade de diálogo, de comunicação se fez possível nessa situação.

Quando Maria foi perguntada se essa mudança no comportamento da Davi, na Escola, resultou, também, melhorias no rendimento escolar, ela assim responde: “Sim, melhora na escola, no dia-a-dia, no relacionamento dele com os colegas, na questão de saber que a gente tem que compartilhar, ele com os outros, isso tudo ele trouxe do projeto, com certeza que foi”.

Quando questionada se Davi usa o aprendizado adquirido no Projeto APAE, também, nas matérias da escola, ela responde:

Sim, nas matérias da escola, e sobre as matérias ele já logo tem aquele despertar “oh mãe vou fazer aquilo que eu aprendi no projeto, vou entrar na internet...”. Aquilo pra ele, falar que vai entrar na internet é coisa de louco. “Aprendi entrar na internet foi no projeto” assim ele fala então pra ele é gostoso de entrar.

Nesse ponto, Maria ressalta que Davi tem muita motivação ao acessar a *Internet*, dizendo que seu filho se sente mais à vontade, mais enturmado e dentro de um ambiente em que ele se reconhece como parte.

Pode-se considerar que o uso da *Internet* possui papel muito importante nesse processo de inclusão e socialização. A este respeito, Joly (2002, p. 119) assim se posiciona: “O acesso à Internet propicia ao aluno a oportunidade de aperfeiçoar sua proficiência em leitura e escrita e realizar inúmeras atividades educacionais, cujas metas são voltadas para a aplicação do conhecimento”.

Eiterer (2005, p. 36) assim se pronuncia a respeito da utilização da *Internet* em atividades educacionais: “(...) traria inúmeras oportunidades de contato tanto com informações quanto com pessoas distantes, o que, mais uma vez, atuaria sobre o processo criativo de produção, além de trazer um enriquecimento cultural pessoal”.

Também Santarosa (2004, p.4) destaca um trabalho realizado utilizando a *Internet* para criar um ambiente telemático⁸⁰ de aprendizagem, ressaltando os resultados deste trabalho abaixo:

No plano **cognitivo**, podemos salientar os seguintes benefícios, resultantes das atividades propostas:

- maior nível de compreensão/ interpretação das mensagens escritas;
- melhor expressão/rapidez na comunicação (assíncrona e síncrona);
- interpretação adequada das idéias apresentadas nos textos;
- reconhecimento das próprias falhas e tentativas de superá-las;
- realização de maior número de associações, inferências e antecipações.

No plano **sócio-afetivo**, os registros observados revelam:

- crescimento nas relações interpessoais, pela troca de conhecimentos e experiências;
- desenvolvimento de atividades em colaboração com o outro;
- expressão de sentimentos e sensações, de forma escrita;
- maior autonomia, iniciativa e autoconfiança.

No plano **lingüístico**, as observações registradas revelam:

- melhor nível de expressão escrita, com um melhor padrão de comunicação;
- apresentação de textos mais coerentes e maior capacidade de abstração;
- apresentação do tema de forma mais definida e real;
- formulação das idéias com maior clareza;
- organização textual mais adequada e melhor noção da construção frasal e de seus elementos constituintes;
- maior desenvoltura no tratamento de dificuldades gramaticais;
- melhor emprego de termos do mesmo campo semântico e de vocábulos;
- atenção aos aspectos formais do texto: acentuação, pontuação e ortografia.

Os resultados desse trabalho realizado vêm confirmar o que se pôde notar no processo de desenvolvimento social e escolar de Davi. Notou-se, com evidência, que o trabalho realizado durante o Projeto APAE foi importante nesse sentido.

Assim como no texto de Santarosa (2004), percebeu-se que Davi, a partir do aprendizado dos recursos computacionais, também pôde se desenvolver com relação aos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e lingüísticos, aspectos esses essenciais a serem despertados e desenvolvidos em crianças portadoras de deficiência que estão em processo de inclusão escolar e social.

⁸⁰ Utilizando a significação do termo 'telemático' encontrada ao se consultar o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, um ambiente telemático seria o mesmo que um conjunto de serviços informáticos fornecidos através de uma rede de telecomunicações.

Nessa perspectiva também se pronuncia Joly (2002, p. 133) ao trazer o seguinte:

(...) a utilização do computador leva a uma aprendizagem mais eficiente que a convencional, não somente por proporcionar avaliação e retorno imediato desta aprendizagem ao aluno, aumentar a motivação e individualizar o ritmo da instrução, mas, principalmente, por possibilitar melhora nas habilidades de decodificação e fluência, por meio da leitura independente associada simultaneamente à pronúncia correta das palavras e ainda por colocar o aluno como agente de sua aprendizagem, por interação com textos eletrônicos e produção escrita.

E ainda, assim, se coloca Joly (2002, p. 134), sobre as relações suscitadas pelo uso do computador:

Os computadores estabeleceram uma nova relação entre o aluno, seu processo de aprendizagem e o conhecimento resultante, impondo novas maneiras de ensinar a aprender. Faz-se necessário, portanto, pesquisar o quanto essa tecnologia educacional tem favorecido a formação de pessoas autônomas e criativas que internalizaram a importância e o prazer de ler, escrever e aprender para suas vidas.

Esse é realmente o ponto essencial, pois aprender para a vida é o objetivo que se procura alcançar em trabalhos como esse que Santarosa (2004), entre outros pesquisadores, vem realizando. O que se espera, portanto, é que se faça um uso social responsável da tecnologia, visando à formação de pessoas autônomas e que, ao mesmo tempo, sejam pessoas ativas na sociedade.

Esse foi, ao que se pôde notar, o trabalho que se realizou com Davi e com os outros alunos da APAE Contagem, no Projeto APAE aqui analisado. Percebeu-se que Davi, ao final de sua participação neste Projeto, obteve melhoras em diversos campos, seja na escola, seja em suas relações sociais, seja no meio familiar.

O aprendizado de certos recursos computacionais foi realmente importante no desenvolvimento de Davi na escola comum, na medida que seu rendimento e seu interesse por determinadas disciplinas aumentou. Houve, também, melhoras em seu processo de inclusão, ao ponto em que essas atividades trabalharam com sua capacidade de comunicação e

expressão, a elevação de sua auto-estima, seu processo de produção de texto, enfim, sua capacidade de interagir com outras pessoas, o que se faz peça fundamental para o processo de inclusão, seja social ou escolar.

CONCLUSÕES

Inicia-se a conclusão de um trabalho, como o que ora se apresenta, com a certeza de que desenvolver uma pesquisa coloca o pesquisador num caminho de incertezas e descobertas constantes, o que é uma oportunidade de conhecimento importante e desafiadora.

O que se tomou como foco de investigação desse trabalho foi a importância e a efetividade do uso da Informática, em especial, dos recursos computacionais, na inclusão de portadores de necessidades especiais na escola comum.

O estudo se deu a partir da análise de um projeto de extensão universitária, o Projeto APAE, onde alunos com as características acima descritas são encaminhados pela APAE Contagem à PUC Minas em Contagem para participarem desse Projeto, num curso básico de Informática.

Para analisar a efetividade dessa experiência, tomou-se, como sujeito dessa análise, um aluno desse projeto - Davi - que com Síndrome de Down, estuda numa escola comum, atualmente cursando a 6ª série do ensino fundamental.

Por meio de entrevistas e questionários, procurou-se dar voz a várias pessoas, tais como a profissional da APAE Contagem, às monitoras do Projeto APAE, à família de Davi, por intermédio da participação de sua mãe e também do próprio Davi.

Ao começar o trabalho, proporcionando um panorama atual da Educação Especial no Brasil, através de dados estatísticos oficiais, procurou-se mostrar seu evidente crescimento em números efetivos, através de dados oficiais. Pôde-se notar que o número de matrículas de portadores de necessidades especiais vem aumentando a cada ano.

Entretanto, um apanhado histórico desse quadro também se fazia pertinente. E foi isso que se fez, ao se relatar o progresso da legislação educacional brasileira, procurando realçar a questão da evolução dos direitos dos portadores de deficiência nos textos legais.

Pôde-se constatar que, somente em tempos recentes, essas pessoas vêm alcançando progressos em relação à garantia normativa de seus direitos fundamentais, tais como o direito à educação, ao tratamento igualitário, entre diversos outros. Constatou-se, também, que é recente a formulação de políticas públicas que visam atender e garantir o direito à educação, de qualidade, aos portadores de necessidades especiais.

Com relação à garantia ao direito a educação, somente com a Constituição Federal de 1988, cujo teor foi explicitado e complementado pela LDB de 1996, é que essas pessoas viram suas lutas históricas terem resultado, com a conquista de um capítulo específico nessa lei para tratar do tema.

Desse modo, considerando a Constituição Federal de 1988, portadora de enormes progressos e conquistas⁸¹, principalmente no âmbito dos direitos sociais e também com base em pesquisas recentes, utilizadas neste trabalho, pôde-se notar que a grande propulsora do número efetivo de matrículas dos portadores de necessidades educacionais especiais foi mesmo a LDB de 1996.

Optou-se, também, por realizar uma revisão sobre a evolução do pensamento e concepções acerca da questão da deficiência. O que se percebeu é que essas pessoas, com o passar dos anos e com os avanços da Ciência, passam a ser mais respeitadas, a partir do momento em que o conceito de sua deficiência sai da impressão do senso comum e até mesmo da superstição, para alcançar lugar, senão de respeito efetivo, pelo menos de progressos para que se alcance esse fim. De aberrações da natureza, passam, ao menos nos discursos, a pessoas com os mesmos direitos e deveres, respeitadas suas limitações.

⁸¹ Esta Carta Magna de 1988 já incorpora, em seu preâmbulo, a constituição de um país formado por uma sociedade respeitadora da fraternidade e da pluralidade.

Importante destacar, ainda, a ligação deste trabalho com a questão das novas tecnologias, uma vez que se analisa aqui a contribuição da Informática para a inclusão desses sujeitos na escola comum.

Desse modo, dedicamos parte deste estudo para analisar a inserção da Informática no âmbito escolar e a relação que a mesma pôde ter no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, notou-se que a Informática, mais especificamente o computador, tem ganhado espaços, em diversos lugares, inclusive nos meios escolares.

Há uma evidente mudança de paradigma, em que a escola agora é ambiente de formação cidadã e, também, de formação de futuros trabalhadores para os mercados de trabalho cada vez mais seletivos. Nessa perspectiva, faz-se necessário, também, que os espaços da Educação Especial, de modo idêntico, absorvam essas mudanças, essas evoluções, pois as pessoas que a freqüentam têm direito a uma formação plena.

Nesse sentido, foi importante percorrer os momentos relevantes e decisivos, do ponto de vista experimental, da implantação da Informática e seus variados recursos no espaço educacional brasileiro, tal como o ocorrido com o Projeto Educom, para, a partir dele, poder ressaltar e constatar a importância que tais implementações podem trazer ao espaço educacional.

Do mesmo modo, percebeu-se a importância de destacar as ações governamentais referentes ao uso da Informática na educação e na inclusão de portadores de necessidades especiais, na medida em que se perpassou o discurso oficial brasileiro, através do PROINESP, do Proinfo, entre outros programas estatais e a fala de estudiosos do assunto em questão.

Uma sociedade de base inclusiva tem, em seus alicerces, a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais, contribuindo, de alguma forma, para o seu desenvolvimento. No processo de inclusão, buscam-se dissipar as barreiras e os

estigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados, dos quais podem fazer parte os portadores de deficiência.

O conceito de inclusão, tratado por Martins (1997), é cotejado com o conceito de desigualdade, sob a ótica da sociedade de classes no capitalismo e dentro de uma vertente propriamente sociológica.

Aí o autor trabalha com a inclusão como uma realidade inerente ao capitalismo por sua natureza, sobretudo, quando considera suas duas frentes: o trabalho e o consumo. Nesse sentido o conceito de exclusão corresponderia, na verdade, à idéia de privação social, de privação do trabalho como força disponível e excessiva, privação do mercado de consumo e estimulação ao mesmo tempo, privação de vários bens sociais e, até mesmo, a privação de direitos declarados.

Nesse sentido, Martins (1997) trata da exclusão, não numa visão economicista (econômico-social), mas num aspecto mais amplo, abordando a questão numa linha de pensamento, por ele afirmada, como sociológico-política, em que a verdadeira exclusão não se dá somente em consequência de fatores econômicos, mas seu foco é, sobretudo, a desigualdade social que se manifesta por meio de múltiplas realidades, entre as quais a que hoje se dissemina sob o termo exclusão.

Ora, no nosso caso, estamos tratando de uma inclusão tipificada, na qual o tratamento sociológico da exclusão/inclusão não pode ser estendido sem as devidas mediações aos portadores de deficiência, mais especificamente aos portadores da Síndrome de Down. Essa síndrome não é privativa de nenhuma classe social, etnia, gênero ou outra distinção econômica ou cultural.

Garantir direitos aos portadores de necessidades especiais e estendê-los a todo e qualquer indivíduo é uma forma de inclusão tipificada, que visa reparar uma discriminação que oprime e propor um processo de discriminação positiva, decorrente de uma deficiência

manifesta. Bobbio (1992) denomina de processo de especificação aqueles direitos que buscam assegurar: “(...) ulterior determinação dos sujeitos titulares de direito” (p.62), tais como os de gênero, os relativos às fases da vida e os concernentes: “(...) à diferença entre estado normal e estados excepcionais da existência humana” (p.62).

A rigor, Bobbio (1992) retoma o princípio de que, ao tratarmos desigualmente os desiguais, estamos libertando-os de uma discriminação ou barreira, e, libertando-os, estamos igualando-os. Esse autor aponta para uma relação dialética entre igualdade e liberdade⁸².

Então, ao garantirmos o direito à especificação, está-se, de toda forma, buscando assegurar o respeito às diferenças⁸³. A discriminação positiva legal, nesse caso, é justificada por uma redução e eliminação de barreiras que geram desigualdades⁸⁴.

Em síntese, podemos, então, destacar, com relação ao conceito de inclusão aqui utilizado, que ele implica a igualdade de oportunidades, sobretudo perante ao exercício do respeito dos direitos constitucionais expressos no art. 1º, incisos II e III e, também, no art. 3º, incisos I, III e IV da Constituição Federal de 1988, cuja efetividade é um caminho para a própria crítica às formas mais profundas de desigualdade.

A igualdade de oportunidades se ampara no direito à educação, sobretudo e, preferencialmente, na escola comum, onde se declara o direito em acolher todas as pessoas em seu espaço. Concomitantemente, também, é preciso buscar o amparo na declaração e na defesa da cidadania, sob o direito à especificação justificada. É ela que corrobora a noção de inclusão, que permeia as discussões acerca da chamada escola inclusiva.

⁸² Cf. Bobbio, Reformismo, Socialismo, Igualdade. In: **Novos Estudos Cebrap**, dez. 1987, n. 19, p. 23, SP: Cebrap.

⁸³ Cf. artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Trata-se, na verdade, do reconhecimento e efetividade dos Direitos Civis.

⁸⁴ Cury (2004) a esse respeito assim se manifesta completando: “Só quando articulada à igualdade, a defesa das diferenças não-arbitrárias ganha seu real valor e pode se situar no âmago de uma teoria democrática de sociedade” (p.14). Cf. também Mello (2003).

É sob essa noção, cujo ponto crucial é o respeito às diferenças, que estudiosos e pesquisadores as afirmam como caminho no sentido de uma justiça comutativa⁸⁵.

O princípio da democratização das oportunidades e condições, no âmbito educacional, trouxe consigo uma crescente abertura no espaço escolar. Novas concepções, novas metodologias, novos aportes teóricos carregam em si, também, a necessidade da presença da tecnologia, marca de uma sociedade cada vez mais dependente do conhecimento aplicado. Assim, o espaço escolar se vê obrigado a partilhar cada vez mais as novas tecnologias da Informática e da Comunicação, encarnadas, sobretudo, na figura do computador.

O Governo Federal, mesmo que ainda de forma tímida, vem despendendo esforços para implantação de um programa que efetive o uso das novas tecnologias, em especial, o computador, como ferramenta auxiliar, não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também como ferramenta de inclusão social.

Então, neste trabalho, passamos a analisar o uso desta ferramenta e, de fato, pôde-se verificar a efetividade da contribuição que o uso, planejado e contextualizado da Informática, sobretudo o computador, pode trazer ao processo de aprendizagem de diversas pessoas, inclusive das pessoas portadoras de necessidades especiais.

De acordo com avaliações e apontamentos dos sujeitos desta pesquisa, pudemos evidenciar a evolução de Davi em seu processo de inclusão social e escolar, como também constatar sua melhoria de rendimento e de comportamento na escola comum.

Os relatos e os resultados das avaliações apresentados, neste trabalho, vêm ao encontro dos depoimentos das pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento social e escolar de Davi. Ao tomarmos, portanto, para análise o desempenho e a participação deste no Projeto APAE, pudemos evidenciar sua elevação de auto-estima, seu aumento de motivação

⁸⁵ Cf. Cury (2004).

em produzir textos, seu ganho em interesse e produtividade em outras disciplinas escolares e em usar a *Internet* como ferramenta de comunicação e aprendizagem.

Nesse sentido, também, obtiveram-se ganhos efetivos no momento em que Davi eleva sua auto-estima e, ainda, se sente mais participativo em seu espaço de convivência, junto à família, junto a seus amigos, enfim, em seu meio social.

Ao passo em que ele se vê mais preparado, mais atuante, sua participação, no meio social, se torna mais natural. Isso pode ser percebido quando lançamos mão, por exemplo, das avaliações e depoimentos dos sujeitos com relação ao ganho obtido em sua capacidade de elaboração e argumentação de idéias; o que evidencia uma melhora em seu processo de comunicação, fator essencial em estabelecimentos de relações interpessoais e peça chave no processo de inclusão.

Essas relações também sofreram alterações, no momento em que se pôde constatar uma sensível melhora em sua capacidade de trabalhar em grupo. Isso se clarificou e evidenciou-se, no momento em que Davi passa a trabalhar, participativamente, em grupo com seus pares, tanto em atividades do Projeto APAE, quanto em atividades propostas e realizadas na escola e na APAE.

Sendo assim, o que se constatou com este trabalho é que a informática, trabalhada metodicamente, traz enormes contribuições no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais, tanto no ambiente escolar como no espaço social.

Muito embora possamos concluir e evidenciar, com base nos dados trazidos neste trabalho, a partir de uma indução progressiva, ancorada no estudo do caso de Davi, que o uso do computador contém um potencial de efetivos benefícios no processo de inclusão escolar de portadores de necessidades especiais, há que se ressaltar que não podemos fazer generalizações a respeito do uso dessa ferramenta na educação, sobretudo, porque, no caso

analisado, trata-se de um tipo determinado de deficiência, o que *a priori* nos impede a conclusões generalizadas e abrangentes com relação aos demais casos específicos.

Desse modo, para finalizarmos este trabalho, é preciso realizar, ainda, mais algumas reflexões e apontamentos.

Primeiramente, é preciso constatar que muito se avançou com relação à concepção acerca da deficiência, mas muito ainda se precisa caminhar para a construção de uma sociedade mais justa, em que todos sejam respeitados, mesmo os detentores de diferenças marcantes e que tais diferenças não se transformem em princípio discriminativo.

Em segundo lugar, algumas questões ficam levantadas, à espera de uma investigação mais ampla a seu respeito. Isso, por exemplo, pode se aplicar à questão do uso efetivo do computador, como ferramenta auxiliar no processo de educação e inclusão, com relação às crianças superdotadas. Isso se aplica também às outras formas de necessidades especiais, sejam psíquicas ou físicas.

Ainda pode-se levantar outra questão, esta, mais ligada à Educação Especial num âmbito geral, que é a questão do financiamento desta modalidade de ensino, em nível federal e, até mesmo, regional, seja na esfera Estadual ou Municipal.

Outro ponto a ser explorado é a relação existente entre as escolas comuns onde os alunos portadores de necessidades especiais são matriculados e suas famílias e, até que ponto e, sob quais perspectivas, essa relação pode auxiliar no processo de inclusão escolar e social. Enfim, vários são os caminhos que se abrem a partir deste trabalho e que necessitam ser percorridos para construção dessa sociedade inclusiva.

E, por fim, com base neste trabalho, entendemos que pensar e efetivar uma sociedade para todos, na qual se respeite a diversidade humana é, na verdade, alicerçar o direito que todas as pessoas têm de participar, ativamente, nas relações sociais, em todos os aspectos e

níveis de abrangência. É pensar em um outro paradigma, fundado numa base sólida de respeito, tolerância, solidariedade e efetivação de direitos, muitas vezes já declarados.

A consolidação desse novo paradigma, composto de concepções, práticas, atitudes e comportamentos em relação às pessoas com deficiência, depende do crescimento de uma consciência coletiva, que leve adiante a inclusão de todos, deficientes ou não, nas atividades de exercício da cidadania plena, condição essencial da existência humana consciente e solidária.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS EDITADOS POR ÓRGÃOS OFICIAIS

ABREU, Mariza. **Estudo e proposição legislativa para assegurar apoio governamental à inclusão de crianças e jovens portadores de deficiência no sistema público de ensino regular**. Brasília: Consultoria legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção Constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras: 1891**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v.2)

BALEEIRO, Aliomar; LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Constituições Brasileiras: 1946**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v.5)

BALEEIRO, Aliomar; CAVALCANTI, Themístocles Brandão; BRITO, Luiz Navarro de. **Constituições Brasileiras: 1967**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v.6)

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1967 – Vol. VIa**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999. (Coleção Constituições Brasileiras, Vol. VIa)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: fundamentação filosófica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. (Série Educação Inclusiva, v.1)

BRASIL. **Educação Inclusiva**: a escola. Brasília: MEC/SEESP, 2004. (Série Educação Inclusiva, v.3)

BRASIL. **Direito à educação**: necessidades educacionais especiais: subsídio para atuação do Ministério Público. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos regulatórios. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 mar. 2004.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. **PROINESP**: Projeto de Informática na Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. **PROINFO**: Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: MEC/SEED, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2002. Brasília: O Instituto, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2003. Brasília: O Instituto, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 03/10/04

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**: acesso e qualidade. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jun. 2000, p.15.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 out. 1999, p.12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 04, de 29 de janeiro de 2002. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 fev. 2002, p.23.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002, p.31.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Disponível em: < <http://www.mj.gov.br/sedh/dpnh/gpdh/pndh/principal.htm> > Acesso em: 15/01/2005.

BRASIL. Comitê Nacional de educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2003**. Institui o Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Conselho de Ensino de 1º e 2º Graus. Parecer nº 848/72, de 10 de agosto de 1972. Educação de Excepcionais. **Revista Documenta**, Brasília, n. 141, p. 241, ago. 1972.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, 1990.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 11ª ed. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2003.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 424, de 27 de maio de 2003**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em < www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm > Acesso em: 30/06/2004.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em < www.cee.mg.gov.br/resolucoescee.htm > Acesso em: 30/06/2004.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições Brasileiras: 1824**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v.1)

LIVROS

ADRIÃO, Thereza; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. (Coleção legislação e política educacional)

_____. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional, v.2)

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BATISTA, Cristina A. Mota; MANTOAN, Maria Tereza E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUENO, José Geraldo. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Removendo barreiras para aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2ª ed, ver. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2004.

CURY, Munir; SILVA, Antônio Fernando da Amaral e; MENDEZ, Emílio Garcia (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Comentários Jurídicos e Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

CUNHA, Helenice Rego dos Santos. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. **Contribuição à sistematização do Direito Educacional**. Taubaté: Editora Universitária, 1982.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÜENTHER, Zenita. **Educação de Pessoas**. Belo Horizonte: UCMG/FUMARC, 1980.

HAGUETTE, Teresa M. Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JANNUZZI, Gilberta M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JOLY, Maria Cristina R. A. **A Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Visão Geral Histórica da Inclusão. In: STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LA TAILLE, Yves de. **Ensaio sobre o lugar do computador na educação**. São Paulo: Iglu, 1990.

_____. **Computador e ensino: uma aplicação à Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1986.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARCONNI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATSUURA, Koichiro. **A UNESCO e os desafios do novo século**. Brasília: UNESCO, 2002.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PESSOTTI, Isaías. **Aqueles cães malditos de Arquelau**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Coleção A obra-prima de cada autor)

_____. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção A obra-prima de cada autor)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: GRAAL, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: CORTEZ, 1980.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando (Org.). **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas: UNICAMP, 1991.

_____. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARTIGOS EM REVISTAS E PERIÓDICOS

BOAVENTURA, Edivaldo M. Um ensaio de sistematização do direito educacional. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 131, p.31-57, jul./set. 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão, Educação para Todos e Remoção de Barreiras para a Aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 155, p.36-44, out./dez. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p.7-15, dez. 1999.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 116, p.245-262, jul. 2002.

DRAIBE, Sônia. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: **Revista USP**, São Paulo, n.17, p. 86-101, mar./abr. 1993.

EITERER, Carmem Lúcia. Informática na educação: limites e possibilidades. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 62, p.26-37, mar/abr. 2005.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p.7-15, set. 1998.

MANTOAN, Maria Tereza E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, p.93-107, set. 1998.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O Pão do Direito à Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n. 84, p.763-789, set. 2003.

PADILHA, Anna M. Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano. XXI, n. 71, p.197-220, jul. 2000.

PRETTO, Nelson. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.11, p.75-85, mai./jun./jul./ago.1999.

SAHB, Warley Ferreira; SANTOS, Eunides Nogueira. O computador no processo de desenvolvimento dos adolescentes: a experiência do Projeto Vida. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, n.22, p.353-363, jul./dez. 2004.

SANTAROSA, L. M.C.; SOARES, Marlene. Experiência interativa em microcomputador com deficientes mentais educáveis. **Revista de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 17 (83-84), p. 7-20, jul./out. 1988.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 55, p.9-29, nov. 2001.

CAPÍTULO DE LIVRO

BLASCO, Gloria M. G.; HERNÁNDEZ, Ana M. M.; SAMPEDRO, Maria F. A criança com Síndrome de Down. In: BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1993.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e impasses**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUENO, José Geraldo. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria C. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

COSTA, J.W.; MOREIRA, Mercia; OLIVEIRA, Celina C. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, José W.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Orgs.). **Novas Linguagens e Novas Tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COSTA, J.W.; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, José W.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Orgs.). **Novas Linguagens e Novas Tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de. A Pessoa Portadora de Deficiência e o princípio da Igualdade de Oportunidades no Direito do Trabalho. In: FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de (Org.). **Direitos da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: Max Limonad, 1997.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

JANNUZZI, Gilberta M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, Maria A. M.; TOSTA, Sandra F. P.; XAVIER, Andressa. A informática na educação – Um estudo do Proinfo em Belo Horizonte. In: COSTA, José W.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Orgs.). **Novas Linguagens e Novas Tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PLAISANCE, Eric. Les mots de l'éducation spéciale. In: PLAISANCE, Eric; CHAUVIÉRE, Michel. **L'école face aux handicaps: Éducation spéciale ou education intégrative?** Paris: PUF, 2000.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. In: NEVES, Clarissa Eckert B.; CORRÊA, Maíra Baumgarten. **Pesquisa Social Empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. Cadernos de Sociologia n.9, p. 189-199.

SADER, Emir. A refundação do Estado e da política. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A Crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS

BUENO, José G.; FERREIRA, Júlio R. (Coord.). **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. In: 26º Reunião Anual da ANPED: Poços de Caldas, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Da Diferença e da Igualdade**. Caxambu: ANPED, 2004. Texto de Conferência proferida durante a 27ª Reunião da ANPED, Caxambu, 21 a 24/11/2004. 30p. (Mimeo)

MELLO, Mônica Maria F. de. Do Encontro com o Real que a Deficiência à Retificação do Desejo. In: **Anais do Colóquio Ética da Inclusão**. Belo Horizonte: Armazém das Idéias, 2004.

DISSERTAÇÕES E TESES

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Concepções da Deficiência Mental por Pais e Profissionais e a Constituição da Subjetividade da Pessoa Deficiente**. 2000. 144f. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

CARVALHO, Rosita Edler. **Estudo da Estrutura e Funcionamento da Educação Especial nos Sistemas Estaduais de Educação do Brasil**. 1977. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

COSTA, José W. **Informação, aprendizagem e conhecimento: a tríplice aliança no contexto da educação à distância**. 2002. 178f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte.

GOMES, Marco Antonio. **A escola frente às novas políticas e ao discurso da inclusão: perspectivas educacionais do Estado e das APAES em Minas Gerais**. 2002. 133f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, São Paulo.

MARINHO, Simão Pedro Pinto. **Educação na era da Informação: os desafios na incorporação do computador à escola**. 1998. 274f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

ROCHA, Roberta Muriel Cardoso. **Análise do processo de implantação do plano de desenvolvimento institucional: uma contribuição à gestão no ensino superior no Brasil**. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo.

RODRIGUES, Sonia Maria. **Educação Inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes**. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

XAVIER, Evelise Cristina Couto. **Mais falares sobre a inclusão: diferenças ou repetições?** 2003. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

DOCUMENTOS DE FONTE ELETRÔNICA

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.

Disponível em: < <http://www.cedipod.org.br/w6ddpd.htm>> Acesso em: 10/10/2004.

Declaração de Direitos do Deficiente Mental. Proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971.

Disponível em: < <http://www.cedipod.org.br/w6ddpd.htm>> Acesso em: 10/10/2004.

SANTAROSA, L. M.C. **“Escola Virtual” para pessoas com Síndrome de Down:** ambientes de aprendizagem telemáticos como alternativa de desenvolvimento. 2004.

Disponível em: < <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr2/Santarosa02.htm>>

Acesso em: 12/04/2005.

VALENTE, José Armando. **O uso do computador em uma experiência com crianças**

carentes. 1995. Disponível em: <www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/sep.2.pdf>

Acesso em: 01/04/2005.

NOTAS DE AULA

TOSTA, Sandra Pereira. **Anotações sobre metodologias qualitativas.** Belo Horizonte, PUC Minas. 2004. 14p. (Mimeo)

**APÊNDICE A – CRITÉRIOS UTILIZADOS PELA COORDENADORIA DE
EXTENSÃO DA PUC MINAS CONTAGEM PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO
APAE E FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**

PROGRAMA INFOC (Informática para Comunidade)

2003

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO- PROJETO APAE

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: expressão oralObjetivos:

Compreender o sentido nas mensagens orais: saber atribuir significado;

Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;

Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.

Conteúdos a serem avaliados:

Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.

Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: expressão oral

Critérios de Avaliação

Argumentação / elaboração

- A) Aquele que tem idéias concatenadas e consegue sustentar suas opiniões.
- B) Tem boas idéias e dificuldades para exprimi-las.
- C) Tem dificuldades em expor suas idéias.
- D) Idéias desordenadas e confusas.
- E) Não consegue argumentar.

Vocabulário

- A) Fala corretamente.
- B) Apresenta dificuldades na concordância.
- C) Troca as palavras, faz uso da linguagem coloquial.
- D) Usa gírias.
- E) Tem vocabulário de baixo calão.

Interpretação

- A) Quando as respostas condizem com as perguntas.
- B) Necessita de explicação para entender, e assim consegue responder.
- C) Necessita de maiores explicações e suas respostas, nem sempre, são satisfatórias.
- D) A resposta não condiz com a pergunta, mesmo após a explicação.
- E) Não consegue interpretar, mesmo após várias explicações.

Dicção / entonação / ritmo

- A) Tem boa pronúncia, fala pausadamente, tem bom tom de voz.
- B) Tem dificuldades na pronúncia, fala pausadamente, tem bom tom de voz.
- C) A pronúncia é rápida, o que dificulta o entendimento.
- D) Não consegue pronunciar algumas palavras e troca outras.
- E) Altera a voz, tem algum distúrbio.

Participação

- A) Faz comentários, discute os temas, faz as tarefas propostas.
- B) Faz o que é proposto quando solicitado / estimulado.
- C) Participa raramente.
- D) Participa quando está disposto.
- E) Não participa.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: expressão escritaObjetivos:

Compreender o sentido nas mensagens escritas: saber atribuir significado;

Ler textos.

Conteúdos a serem avaliados:

Escuta de textos lidos pelo professor.

Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).

Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.

Socialização das experiências de leitura.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: expressão escrita

Critérios de Avaliação

Interpretação de textos lidos / digitados

- A) Demonstra ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada.
- B) Necessita de explicação para compreender o texto.
- C) Necessita de maiores explicações para compreender o texto.
- D) Sua compreensão não condiz com o texto (lido por alguém ou por ele próprio), mesmo após a explicação.
- E) Não consegue interpretar, mesmo após várias explicações.

Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los

- A) Revisa os textos digitados durante e após concluir a tarefa, identificando e corrigindo erros.
- B) Com auxílio do monitor, revisa os textos digitados após concluir a tarefa, identificando e corrigindo erros.
- C) Solicita auxílio para efetuar a revisão dos textos digitados e, após orientações, consegue fazê-lo.
- D) Necessita de maiores explicações para efetuar a revisão dos textos digitados.
- E) Não consegue identificar erros e efetuar correções, mesmo após várias explicações.

Utilização de recursos para facilitar a compreensão

- A) Utiliza recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao monitor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
- B) Necessita de explicação para compreender o processo da utilização de recursos para auxiliar sua compreensão do texto.
- C) Necessita de maiores explicações para compreender o processo da utilização de recursos para auxiliar sua compreensão do texto.
- D) Mesmo após as explicações e orientações, apresenta dificuldades na utilização de recursos para auxiliar sua compreensão do texto.
- E) Não utiliza nenhum recurso para auxiliar sua compreensão do texto.

Leitura independente

- A) O aluno lê textos cujo conteúdo (assunto) já conhece, conseguindo resgatar o seu significado e compreender a idéia global.
- B) Necessita de explicação para conseguir ler textos cujo conteúdo (assunto) já conhece.
- C) Necessita de maiores explicações para ler textos cujo conteúdo (assunto) já conhece.
- D) Sua leitura não condiz com o texto, mesmo após a explicação.
- E) Não consegue ler sozinho, mesmo após várias explicações.

Participação

- A) Faz comentários, discute os temas, faz as tarefas propostas.
- B) Faz o que é proposto quando solicitado / estimulado.
- C) Participa raramente.
- D) Participa quando está disposto.
- E) Não participa.

FAMILIARIZAÇÃO TECNOLÓGICA

Objetivos:

Utilizar editores de textos (*Microsoft*): O processador de textos pode ser uma ferramenta essencial em projetos de produção de textos

Utilizar editor de imagem (*Microsoft Paint Brush*).

Utilizar a Internet como meio de informação e entretenimento (*Microsoft Internet Explorer*): A navegação pela Internet pode ser um procedimento sistemático na formação de um leitor que domina os caminhos do hipertexto.

Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

Conteúdos a serem avaliados:

Aplicar as tecnologias da informação na escola e em outros contextos relevantes para sua vida.

Relacionar o manuseio do computador a casos reais seja no mundo do trabalho, na escola e na vida privada.

O aluno deverá construir a competência tanto de acessar criticamente as diferentes fontes de informação (sites e portais), quanto de aplicá-las na resolução de problemas.

FAMILIARIZAÇÃO TECNOLÓGICA

Critérios de Avaliação

Identificação dos equipamentos (*hardwares*)

- A) Identificar os principais equipamentos de informática (*hardwares*), reconhecendo-os de acordo com suas características e funções.
- B) Necessita de explicações para identificar os equipamentos.
- C) Necessita de maiores explicações para identificar os equipamentos.
- D) Sua identificação dos equipamentos apresenta dificuldades, mesmo após a explicação.
- E) Não consegue identificar os equipamentos, mesmo após várias explicações.

Compreensão das finalidades dos *softwares*

- A) Compreende as finalidades específicas dos principais *softwares* utilizados, tais como: sistema operacional, editor de texto, editor de imagem e Internet.
- B) Necessita de explicações para compreender as finalidades dos *softwares*.
- C) Necessita de maiores explicações para compreender as finalidades dos *softwares*.
- D) Sua compreensão das finalidades dos *softwares* apresenta dificuldades, mesmo após a explicação.
- E) Não consegue compreender as finalidades dos *softwares*, mesmo após várias explicações.

Compreensão das funções dos *softwares*

- A) Compreende as funções básicas, específicas de cada um dos *softwares* utilizados, tais como: sistema operacional, editor de texto, editor de imagem e Internet.
- B) Necessita de explicações para compreender as funções dos *softwares*.
- C) Necessita de maiores explicações para compreender as funções dos *softwares*.
- D) Sua compreensão das funções dos *softwares* apresenta dificuldades, mesmo após a explicação.
- E) Não consegue compreender as funções dos *softwares*, mesmo após várias explicações.

Autonomia

- A) Consegue utilizar de forma autônoma os recursos disponíveis (*hardwares e softwares*).
- B) Necessita de explicações para utilizar com certa autonomia os recursos disponíveis (*hardwares e softwares*).
- C) Necessita de maiores explicações para utilizar com certa autonomia os recursos disponíveis (*hardwares e softwares*).
- D) Mesmo com explicações, apresenta dificuldade para utilizar com certa autonomia os recursos disponíveis (*hardwares e softwares*).
- E) Não consegue utilizar de forma autônoma os recursos disponíveis (*hardwares e softwares*).

Participação

- A) Faz comentários, discute os temas, faz as tarefas propostas.
- B) Faz o que é proposto quando solicitado / estimulado.
- C) Participa raramente.
- D) Participa quando está disposto.
- E) Não participa.

Questões específicas

Elemento	Componente	Grau de dificuldade / familiaridade
<i>Hardware</i>	Teclado	
	Mouse	
	Monitor	
	CPU	
<i>Software</i>	Microsoft Windows	
	Microsoft Word	
	Microsoft Paint Brush	
	Microsoft Internet Explorer	

Referência:
1 – Utiliza com bastante facilidade
2 – Utiliza com certa facilidade
3 – Utiliza razoavelmente
4 – Utiliza com dificuldade
5 – Utiliza com grande dificuldade

HABILIDADES ARTÍSTICAS (Artes Visuais)

Objetivos:

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;

Interagir com os recursos disponíveis em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;

Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.

Conteúdos a serem avaliados:

Criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade.

Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero.

HABILIDADES ARTÍSTICAS

Critérios de Avaliação

Criatividade

- A) O aluno desenvolve um percurso de criação articulando percepção, imaginação, emoções e idéias, na experimentação com materiais e suportes.
- B) Com algum auxílio, consegue produzir criativamente.
- C) Necessita de maior auxílio para produzir criativamente.
- D) Mesmo com auxílio, apresenta dificuldades em produzir criativamente.
- E) Não consegue produzir criativamente.

Busca de aprimoramento

- A) Retorna aos trabalhos desenvolvidos durante e após concluir a tarefa, mostrando empenho em superar-se.
- B) Com auxílio do monitor, efetua melhorias e aprimoramentos nos trabalhos desenvolvidos, após concluir a tarefa.
- C) Solicita auxílio para efetuar melhorias e aprimoramentos nos trabalhos desenvolvidos e, após orientações, consegue fazê-lo.
- D) Necessita de maiores explicações para efetuar melhorias e aprimoramentos nos trabalhos desenvolvidos.
- E) Não consegue efetuar melhorias e aprimoramentos, mesmo após várias explicações.

Autonomia

- A) Consegue utilizar de forma autônoma os recursos disponíveis (*hardwares* e *softwares*).
- B) Necessita de explicações para utilizar com certa autonomia os recursos disponíveis (*hardwares* e *softwares*).
- C) Necessita de maiores explicações para utilizar com certa autonomia os recursos disponíveis (*hardwares* e *softwares*).

- D) Mesmo com explicações, apresenta dificuldade para utilizar com certa autonomia os recursos disponíveis (*hardwares e softwares*).
- E) Não consegue utilizar de forma autônoma os recursos disponíveis (*hardwares e softwares*).

Cooperação

- A) Participa cooperativamente na relação de trabalho com colegas e monitores, respeitando o processo de criação pessoal.
- B) Cooperar com os colegas quando solicitado / estimulado.
- C) Cooperar raramente.
- D) Cooperar quando está disposto.
- E) Não cooperar com os colegas.

Participação

- A) Faz comentários, discute os temas, faz as tarefas propostas.
- B) Faz o que é proposto quando solicitado / estimulado.
- C) Participa raramente.
- D) Participa quando está disposto.
- E) Não participa.

FICHA TÉCNICA

Elaboração:

ALVES, Natália C. Ribeiro (PUC Contagem – Coordenadoria de Extensão; PUC Betim).

SAHB, Warley Ferreira (PUC Contagem – Coordenadoria de Extensão).

Supervisão:

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa (PUC Contagem, Coordenadoria de Extensão - PUC Contagem).

Colaboração:

CORREA, Rosa Maria (PUC Betim, Sociedade Inclusiva PUC Minas).

Fontes

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. “Parte II - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

Programa Bolsa Dignidade. *Ficha de Acompanhamento Individual*. PUC Minas Contagem: Coordenadoria de Extensão, 2003.

_____. *CrITÉrios de Avaliação – Relatório Final* (LÍngua Portuguesa: expressão oral; Língua Portuguesa: expressão escrita; Matemática). PUC Minas Contagem: Coordenadoria de Extensão, 2003.

PPORGRAMA INFOC – 2003
FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL – PROJETO APAE

ALUNO (A):
 PERÍODO:

	Argumentação e elaboração	Vocabulário	Interpretação	Dicção / entonação / ritmo	Participação
EXPRESSÃO ORAL					
OBSERVAÇÕES:					

	Interpretação	Revisão dos próprios textos	Utilização de recursos	Leitura Independente	Participação
EXPRESSÃO ESCRITA					
OBSERVAÇÕES:					

COORDENADOR PEDAGÓGICO

MONITOR

ALUNO (A):
PERÍODO:

HABILIDADES ARTÍSTICAS	Criatividade	Busca de aprimoramento	Autonomia	Cooperação	Participação
OBSERVAÇÕES:					

FAMILIARIZAÇÃO TECNOLÓGICA	Identificação dos equipamentos	Compreensão das finalidades	Compreensão das funções	Autonomia	Participação
OBSERVAÇÕES:					

Questões Específicas:

<i>Hardware</i>	Grau de dificuldade / familiaridade	<i>Software</i>	Grau de dificuldade / familiaridade
Teclado		Microsoft Windows	
Mouse		Microsoft Word	
Monitor		Microsoft Paint Brush	
CPU		Microsoft Internet Explorer	

Legenda

1 – Utiliza com bastante facilidade
2 – Utiliza com certa facilidade
3 – Utiliza razoavelmente
4 – Utiliza com dificuldade
5 – Utiliza com grande dificuldade

Observações:

COORDENADOR PEDAGÓGICO

MONITOR

**ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E MODELO DO TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

N.º Registro CEP: 2004/138

Título do Projeto: EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DA INFORMÁTICA NA INCLUSÃO DE PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS.

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DA INFORMÁTICA NA INCLUSÃO DE PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS”. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

Você foi selecionado a partir de uma escolha entre o corpo de funcionários da APAE Contagem. Esta escolha se justifica no momento em que foi tomado como referência a efetividade do acompanhamento profissional que você exerceu durante a execução do Projeto APAE. Ressaltamos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

O objetivo deste estudo é analisar as contribuições que o domínio dos recursos da informática, em especial os computacionais, podem ter na inclusão de pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar e social e, ao mesmo tempo, analisar a efetividade das políticas públicas de Inclusão na escola regular.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a responder a um questionário, para que se possa recolher alguns dados com o objetivo de realizar este estudo.

4) Riscos e desconfortos

No curso do questionário, caso haja algum dado que, por motivo pessoal possa lhe constranger, sinta-se à vontade para não revelar.

5) Benefícios

O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação a sua situação de vida ou profissional, especialmente em relação ao aperfeiçoamento do conhecimento dos recursos sobre o tema e suas implicações, beneficiando-o de forma direta e indireta.

6) Custos/Reembolso

Você não terá nenhum gasto ou reembolso com a sua participação no estudo.

7) Caráter Confidencial dos Registros

Algumas informações obtidas a partir de sua participação neste estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais. Além dos profissionais envolvidos, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição onde o estudo está sendo realizado, pode precisar consultar seus registros. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Ao assinar este consentimento informado, você autoriza as consultas em seus registros pelos profissionais envolvidos e pelos membros do CEP. Este questionário será registrado e mantido em condições de segurança.

8) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário. É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que pode recusar-se a

participar ou sair do estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de alguma outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao profissional e/ou pesquisador que esteja atendendo-o.

9) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer algum dano relacionado ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para o Sr. Warley Ferreira Sahb, no telefone (31) 3423-7905 ou através do endereço eletrônico wsahb@yahoo.com.br

10) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos aplicados neste estudo, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos adversos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como paciente deste estudo.

Nome do participante:

Data:

Assinatura do participante ou representante legal

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Nome:

Endereço:

Telefone:

Data:

Assinatura do pesquisador

ANEXO B – CONVÊNIO QUE ESTABELECE O PROJETO APAE

ANEXO C- ROTEIROS DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

**QUESTÕES ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM
MARIA - ENTREVISTA 1**

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Profissão:

- 1) Seu filho participou do Projeto APAE em que ano?
- 2) Como foi a reação dele ao saber da possibilidade de sua participação no Projeto?
- 3) Qual era a reação dele no dia-a-dia, ao frequentar as aulas? Como ele se comportava fora das atividades do Projeto?
- 4) Quais as dificuldades seu filho possuía em relação ao Projeto? Ele comentava sobre problemas ou reclamava de algo? O que mais chamava a atenção dele, do que ele mais gostava?
- 5) Como a Senhora classificaria a relação dele com a equipe de monitores (estagiários), colaboradores na execução do Projeto? Havia alguma resistência dele por algum (a) desses (as) monitores (as)? Havia alguma preferência?
- 6) Como a Senhora avaliaria a participação de seu filho no Projeto?
- 7) Na sua opinião, que tipo de proveito ele tirou do conteúdo do Projeto em sua vida cotidiana (vida familiar, e social)?
- 8) Na sua opinião, o aprendizado de alguns recursos computacionais, ou seja, algum domínio da informática, contribuiu ou ainda continua contribuindo para a inclusão de seu filho na escola comum?
- 9) Em caso afirmativo, como isso pode ter acontecido? Em que seu filho melhorou na escola que a Senhora atribui ao Projeto?
- 10) A escola seu filho estuda (ou estudava) têm outros alunos na mesma situação (com o mesmo problema, deficiência) dele?
- 11) Considerando que o tema Inclusão está em voga, gostaria de saber o que a Senhora entende por Inclusão?
- 12) Como acontece esse processo de inclusão na escola que seu filho estuda (estudava)? Ele sempre estudou na mesma escola?
- 13) O que a Senhora acha das políticas de Inclusão que são utilizadas e divulgadas nas escolas? Na escola em que seu filho estuda as professoras são preparadas ou é tudo muita novidade para todo mundo?

**QUESTÕES ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM
MARIA - ENTREVISTA 2**

1. Quais foram as escolas em que seu filho estudou e em quais anos?
2. Já que a senhora afirma, sobre a participação dele no Projeto, que: “nossa, pra mim foi surpreendente, eu não imaginava que ele fosse tão bem o quanto ele foi”, o que esses progressos o ajudaram e ajudam no processo de aprendizagem de seu filho na escola?
3. O que seu filho aprendeu na Informática que ele usou e usa para ajudar ou complementar sua aprendizagem na escola?
4. Isso trouxe melhora em seu desempenho escolar? Como a Senhora notou isso?
5. O que pode ter faltado no projeto e que poderia ter ajudado mais seu filho no processo de inclusão?
6. Com relação ao seu interesse em acompanhar seu filho, em que consiste esta sua participação nas escolas?
7. A senhora mantém constantes contatos com as professoras de seu filho? Qual a importância disso?
8. As professoras davam e dão algum tipo de retorno sobre o desempenho, o progresso de seu filho na escola?
9. A senhora elogiou muito o trabalho feito com seu filho aqui na APAE. A senhora acha que o processo de inclusão dele seria diferente sem o apoio dado pela APAE? Por quê?
10. A senhora acha que a escola daria conta desse processo de inclusão sem a o apoio de instituições como a APAE? Por quê?
11. Com relação ao processo de inclusão ocorreu no Projeto e na escola?

**QUESTÕES ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM DAVI**

1. Você gostou de participar do Projeto?
2. Porque você quis participar dele?
3. O que você aprendeu no Projeto?
4. Como você usa o que aprendeu no Projeto na Escola?
5. Em que você acha que melhorou na Escola?
6. Em quais matérias você melhorou?
7. Existia alguma coisa no Projeto de que você não gostava?
8. Como era sua relação com seus colegas de Projeto?
9. E como era sua relação com os “professores” do Projeto?
10. Você acha que aprender alguma coisa de computação te ajudou na escola?
11. Em que você usa o computador para suas atividades escolares?

QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS MONITORAS DO PROJETO APAE

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Curso: _____

Tempo de exercício na função de estagiária monitora: _____

Descreva sucintamente as atividades que você desenvolveu como monitora durante o estágio no Projeto APAE:

QUESTÕES

- 1) Como você, na função de monitora, avaliaria a participação de Davi no Projeto?
- 2) Na sua opinião, quais eram as dificuldades que Davi possuía em relação ao Projeto? Ele comentava sobre problemas ou reclamava de algo? O que mais chamava a atenção dele, do que ele mais gostava?
- 3) Como você classificaria a relação Davi com a equipe de monitores do Projeto? Havia alguma resistência dele por algum (a) desses (as) monitores (as)? Havia alguma preferência?
- 4) Na sua opinião quais os progressos que Davi alcançou ao final de sua participação no Projeto APAE? Que dificuldades ele superou no decorrer no Projeto?
- 5) Como você avalia, em função de seu acompanhamento e participação, o papel e a importância do Projeto para os alunos que dele participaram?
- 6) Você conhece as políticas de inclusão de portadores necessidades especiais em escolas comuns da rede de ensino?
- 7) Considerando que o tema *Inclusão* está na pauta atual de discussões, tanto educacionais quanto sociais, gostaria de saber o que você entende por Inclusão.
- 8) Na sua opinião, essas políticas de Inclusão funcionam mesmo? Quais são suas falhas e quais os pontos positivos?

QUESTIONÁRIO APLICADO À PEDAGOGA DA APAE CONTAGEM

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Tempo de exercício na função: _____

Descreva sucintamente suas atividades na APAE:

QUESTÕES

- 1) Como você avalia, em função de seu acompanhamento e supervisão, o papel e a importância do Projeto para os alunos que dele participaram?
- 2) Na sua opinião, em que medida o aprendizado de recursos computacionais, ou seja, um certo domínio da Informática, contribui para a inclusão de pessoas portadoras de deficiências na escola comum?
- 3) Em caso afirmativo, como isso pode ter acontecido? Em que os alunos da APAE participantes do Projeto, em especial o Davi, melhoraram na escola comum e também na vida social, de acordo com suas observações?
- 4) Você conhece políticas de inclusão de portadores de NEE em escolas comuns da rede de ensino?
- 5) Considerando que o tema Inclusão está na pauta atual de discussões, tanto educacionais quanto sociais, gostaria de saber o que você entende por Inclusão.
- 6) Através de seu trabalho no NEPI (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão) desta APAE, como você vê esse processo de Inclusão da pessoa portadora de deficiência na escola comum?
- 7) O que a você acha das políticas de Inclusão que são utilizadas e divulgadas nas escolas?
- 8) Na sua opinião, essas políticas de Inclusão na escola comum funcionam mesmo? Quais são suas falhas e quais os pontos positivos?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.