

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Psicologia

AS ARMADILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo
Horizonte

Maria Renata Silva Furtado

Belo Horizonte
2007

Maria Renata Silva Furtado

AS ARMADILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientador: Dr. Paulo Roberto Ceccarelli
Co-orientadora: Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte
2007

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F992a Furtado, Maria Renata Silva
As armadilhas da educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte / Maria Renata Silva Furtado. Belo Horizonte, 2007.
122f.

Orientador: Paulo Roberto Ceccarelli
Co-orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Bibliografia.

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão social. 3. Deficientes. 4. Psicologia Educacional. 5. Mediação. 6. Vygotsky, L. S. I. Ceccarelli, Paulo Roberto. II. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

CDU:376

Maria Renata Silva Furtado
As armadilhas da educação inclusiva:
um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Belo Horizonte, 2007

Paulo Roberto Ceccarelli (Orientador) - PUC Minas

Anna Maria Salgueiro Caldeira (Co-orientadora) – PUC Minas

Priscila Augusta Lima - UFMG

A Deus, Senhor da vida.

Ao meu bebê que, tenho certeza, estará a caminho em breve, pois ser mãe é um projeto de vida para o qual este mestrado se fez necessário.

AGRADECIMENTOS

Ao Pedro, linda criança, cheia de brilho e de força que me ensinou muitas coisas.

À Maria, por dividir comigo sua história.

À professora Anna, que, com generosidade, compartilhou seu tempo e seu espaço de trabalho.

À direção da escola, que autorizou esta pesquisa.

Ao professor Paulo Roberto Ceccarelli, pela paciência, pela disponibilidade, pela competência e pelo incentivo constante.

À professora Anna Maria Salgueiro Caldeira, meio fada madrinha, que, com seu toque especial, deu grandes contribuições ao trabalho. Por sua atenção, disponibilidade e competência. E, principalmente, pelo cuidado comigo ao longo desta caminhada.

À professora Priscila Augusta Lima, pelas valiosas contribuições.

À professora Maria Ignês Costa Moreira, por seu carinho, atenção e respeito durante todo o Mestrado.

A cada professor do Mestrado, que, de maneira singular, contribuiu para a construção do conhecimento.

À Marília e ao Celso, secretários do programa de Mestrado em Psicologia da PUC Minas, pelo apoio constante.

Ao meu marido, grande amor, maior incentivador desse projeto, sem o qual nada seria possível.

À minha mãe, “meus olhos”, pelo apoio, cumplicidade e doação.

Ao meu pai, que sempre me incentivou, tendo um olhar especial diante das minhas conquistas.

Aos meus irmãos, por acreditarem em mim.

À Ana Carolina, companheira incansável de muitos momentos, pelo incentivo neste percurso, mesmo quando o caminho me parecia árduo demais.

Aos colegas do mestrado, pela convivência amiga.

E a todos que me apoiaram, direta ou indiretamente, na concretização deste trabalho.

RESUMO

A inclusão social da pessoa portadora de deficiência é um movimento recente em nossa sociedade. Assumida como um novo paradigma, defende a diversidade humana e uma sociedade mais justa, mais democrática e livre das práticas segregacionistas que marcaram a história da humanidade. Por ser a escola parte constitutiva do social, ela reflete os desdobramentos de todas as transformações ocorridas na sociedade. Assim, a inclusão social abrange a educação e preconiza a educação inclusiva, que é voltada ao reconhecimento das diferenças entre seus alunos, promovendo a aprendizagem conjunta de todas as crianças independentemente de suas condições biológicas ou sócio-culturais. A educação inclusiva se constrói na relação com o outro e, para que se realize, temos que passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa e dialógica, que se concretiza na interação entre alunos e professores. É na vida social da criança com deficiência e no caráter social de seu comportamento que ela encontra material para a formação de novas funções psicológicas superiores. Acreditando nisso, realizamos esta pesquisa, que tem como principal objetivo investigar e discutir a participação da educação inclusiva na construção de singularidades/heterogeneidades. Foi feito um estudo teórico sobre a proposta da educação inclusiva e sobre alguns conceitos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, sobretudo os que são ligados à educação de crianças com deficiência (teoria das compensações). Este estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Como abordagem metodológica da pesquisa de campo de cunho qualitativo recorreu-se ao estudo de caso, construído por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações. Com o caso Pedro, uma criança de oito anos, com paralisia cerebral, evidenciou-se que a mediação permite que o indivíduo se torne sujeito. Os resultados da pesquisa revelaram que a escola influencia na construção da trajetória de vida do aluno, quando desenvolve um trabalho individualizado e procura respeitar os limites e potenciais do sujeito que aprende. É, também, na escola inclusiva, que crianças e adultos têm a oportunidade de encontrar com o outro “diferente” e exercitar a convivência com a diversidade inerente à existência humana. Além disso, com vontade, determinação e, sem se prender a receitas prontas, é possível lidar com a diferença de cada aluno na sala de aula, sem exclusão.

Palavras-chave: deficientes; educação inclusiva; inclusão social; mediação; psicologia educacional e Vygotsky.

ABSTRACT

The social inclusion of disability people is a recent event in our society. As a new pattern, defends the human diversities and a fair society, more democratic and free from the segregation practices that marked the mankind history. The school is the most important part of this matter, it mirrors all the transformations happened in the society. Then, the social inclusion covers education, that is the most important part of the social inclusion, turning to the differences among the students, promoting learning to children independently of their biological, social and cultural conditions. The social inclusion is built up in a relation with each other, and to accomplish it we have to change the way of teaching, from transmitted teaching to a pedagogical active teaching that materialize in a relation among students and teachers. It's in the social life of a disability child and in the social character of his behavior that he finds new materials for the formation of new psychological functions, what is the main goal of this research, to investigate and discuss the participation of the social inclusion in its many ways, differences concerned in the relation about each other, in public schools in Belo Horizonte, using the cultural historic theory of Vygotsky. In this way, to reach this objective, was done a theoretical study about the social inclusion proposal and about some concepts in cultural approach, above all, linked to education of disability children (Compensation Theory). As a methodology of the field research in a qualitative manner, it was used a case study built up through interviews and observations. About Pedro, a 8-year-old child with brain paralysis who studies in a regular school, it was noticed during the mediation between the student and the teacher that the student is able to become a customer. The results of the research showed that the school influences children's lives and their differences when developed an individualized work, searching to respect the limits and potentials of each one. Also in the school that children and adults have the same opportunities to meet another students to exercise their differences. In addition, good will, determination, and create new ideas of teaching is possible to deal with the differences about each one in the classroom.

Key-word: disabilities; Inclusive education; social inclusion; mediation; educational psychology and Vygotsky.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Interação entre os componentes da CIF (Adaptação)	15
Figura 2: Desenho do Pedro	98
Figura 3: Desenho da escola	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PNEE – Portador de Necessidades Educacionais Especiais

PPD – Pessoa Portadora de Deficiência

RMEBH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

QI - Quociente de Inteligência

ZDP – Zona do Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	16
1.2 Objetivos	18
<i>1.2.1 Objetivo geral da pesquisa</i>	18
<i>1.2.2 Objetivos específicos da pesquisa</i>	18
1.3 Metodologia	19
1.4 Estrutura do trabalho	19
2 UM PERCURSO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA	20
2.1 Um percurso pela história da educação da pessoa portadora de deficiência no mundo	20
2.2 Um percurso pela história da educação da pessoa portadora de deficiência no Brasil	25
<i>2.2.1 Histórico legislativo da educação da pessoa portadora de deficiência no Brasil</i>	28
<i>2.2.2 Histórico legislativo da educação da pessoa portadora de deficiência em Minas Gerais</i>	31
<i>2.2.3 A educação da pessoa portadora de deficiência em Belo Horizonte – Escola Plural</i>	33
2.3 Considerações finais	36
3 A INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA	38
3.1 A inclusão social da pessoa portadora de deficiência	39
3.2 A educação da pessoa portadora de deficiência	44
<i>3.2.1 Escola inclusiva: uma escola idealizada?</i>	46
3.2.1.1 Recriar o modelo educacional	48
3.2.1.2 Reorganizar a escola – aspectos político-pedagógico e administrativo	49
3.2.1.2.1 Aspecto político-pedagógico	49
3.2.1.2.2 Aspecto administrativo	50
3.2.1.3 Garantir um ensino para todos	51
3.2.1.4 Transformar o educador	52
<i>3.2.2 A escola para todos ou a escola para um?</i>	54
<i>3.2.3 Os benefícios da educação inclusiva</i>	55
3.3 Considerações finais	57

4 OS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	60
4.1 Contextualização	61
4.2 A mediação simbólica	63
4.2.1 <i>Os instrumentos</i>	64
4.2.2 <i>Os signos</i>	64
4.3 O processo de internalização	66
4.4 Zona do desenvolvimento proximal	67
4.5 Vygotsky e as crianças com deficiência	70
4.5.1 <i>A teoria das compensações proposta por Vygotsky</i>	74
4.5.2 <i>As interações sociais das crianças com deficiência</i>	76
4.6 Considerações finais.....	78
5 A ABORDAGEM METODOLÓGICA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	80
5.1 Procedimento metodológico.....	82
5.2 A Escola Municipal	87
5.3 O processo de coleta dos dados	88
5.4 O caso Pedro.....	90
6 CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com Maria (mãe do Pedro)	120
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com Anna (professora do Pedro)	122
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com o Pedro	124

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social de pessoas portadoras de deficiência (PPD) é um movimento relativamente recente em nossa sociedade, tendo surgido há cerca de duas décadas em âmbito mundial. No Brasil, esse movimento começou, nos últimos dez anos, tendo maior repercussão de cinco anos para cá (BATISTA, 2002).

Muitos foram os fatores que determinaram as mudanças de postura frente à pessoa excluída. Em nível macro, os movimentos mundiais mobilizaram a sociedade como um todo, com a construção de um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores, práticas e atitudes em torno de grupos socialmente marginalizados, que foram decisivos (CLASER, 2001). Em nível micro, interesse maior desta pesquisa, as mudanças operadas no interior da educação escolar estão voltadas para o reconhecimento das diferenças entre seus alunos e promovem sempre que possível, a aprendizagem conjunta de todas as crianças, independentemente de suas condições sócio-culturais ou de suas características pessoais, o que contribui para transformar a escola regular.

A inclusão social pressupõe: *“Um processo de um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamento a igualdade na participação e na construção do espaço social, compreendida como um direito”* (KAUCHAKJE, 2000, p. 204).

Esse movimento de inclusão social da Pessoa Portadora de Deficiência, vivido atualmente, reflete-se diretamente no âmbito da educação e preconiza a educação inclusiva.

A proposta da educação inclusiva defende a inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) em classes regulares. Tal proposta começou a ser implantada a partir da década de noventa, recomendando mudanças estruturais e pedagógicas na escola, assumindo que a escola deve adaptar-se às necessidades de cada aluno e não o contrário.

Em 1995, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) adotou a Escola Plural, projeto que introduziu o princípio da inclusão escolar na organização pedagógica das escolas.

Esta dissertação investigou e discutiu a participação da educação inclusiva na construção de singularidades/heterogeneidades, permeada pela relação com o outro, na RMEBH, através da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Para a realização da pesquisa, procuramos responder as seguintes perguntas: qual é a participação da escola inclusiva na construção de trajetórias de vidas singulares/heterogêneas? A escola inclusiva é um lugar privilegiado de encontro com o outro? É possível uma educação que lida com as diferenças e que não exclua?

O discurso hoje é: que todos os alunos estejam na escola regular. Todos: pobres, loucos, deficientes, minorias étnicas, todos (MANTOAN, 2003). Todos? Sem distinção? Homogeneamente? Confuso e paradoxal. Armadilhas, artimanhas da educação inclusiva.

Refletir sobre uma educação inclusiva não é pensar em uma sociedade sem diferenças, sem distinções, homogênea. O consenso e a homogeneização chegam a abolir as singularidades/heterogeneidades. Incluir é exatamente o contrário. Incluir significa considerar as diferenças, valorizar as diversidades. Temos que atentar para tais conceitos, já que podem nos fazer cair em uma armadilha, em uma cilada.

Em um de seus artigos "Diversidade e processo de integração", Moussatché (1997) se indaga:

*Como aceitar, nas entranhas da escola, a diferença, se temos que avaliar as igualdades? Como pedir aos psicólogos que abandonem seus conceitos de anormalidade se idealizam a normalidade? Como pedir aos médicos que não classifiquem alunos em normais e patológicos? (...) Como convencer a mentalidade da sociedade globalizante atual, que é possível explorar a riqueza da diversidade humana?
Este é o desafio da diversidade... (MOUSSATCHÉ, 1997, p. 12).*

A escola para todos precisa mudar seu olhar e se basear em uma filosofia que aceite a diversidade, a diferença, a não homogeneização como eixo diferencial humano, o que implica no próprio posicionamento sobre o conceito de educação (CLASER, 2001).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar, então, que a proposta da educação inclusiva não é padronizar soluções, programas, currículos e nem apresentá-los

previamente definidos e estabelecidos, em função das particularidades de cada caso. A educação inclusiva nos leva ao imprevisível dado que nos remete a cada dia e a um dia diferente do outro a experimentar, a viver e a deixar que o outro diferente de mim, diga. A educação inclusiva se constrói na relação, na interação. Para tanto, temos que passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se concretiza na interação com o outro - alunos e professores.

Pessoa portadora de deficiência (PPD) é a terminologia utilizada pelos documentos e artigos dos órgãos oficiais. É também a nomenclatura adotada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça. Portanto, nesta pesquisa, optamos por utilizar esse termo, apesar de sabermos que existem inúmeras discussões em relação a essa sigla.

Para caracterizar deficiência, optamos por adotar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

A CIF descreve a funcionalidade e a incapacidade relacionadas às condições de saúde, identificando o que uma pessoa pode ou não pode fazer na sua vida diária, tendo em vista as funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo, assim como as limitações de atividades e da participação social no meio ambiente em que a pessoa vive.

Segundo a OMS (2003), a informação sobre o diagnóstico acrescido da funcionalidade fornece um quadro mais amplo sobre a saúde do sujeito. Farias e Buchalla (2005) exemplificam tal abordagem, dizendo que duas pessoas, com a mesma doença, podem ter diferentes níveis de funcionalidade e que duas pessoas, com o mesmo nível de funcionalidade, não têm, necessariamente, a mesma condição de saúde.

Segundo a OMS (2003), o termo do modelo da CIF é a funcionalidade, que cobre os componentes de funções e estruturas do corpo, atividade e participação social. A funcionalidade é usada no aspecto positivo e o aspecto negativo corresponde à incapacidade. Segundo esse modelo, a incapacidade é resultante da

interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades, a restrição na participação social e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades (OMS, 2003).

A CIF é baseada, portanto, numa abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim, na avaliação de uma pessoa com deficiência, esse modelo destaca-se do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica e a social. Nesse modelo, cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais (FIGURA 1).

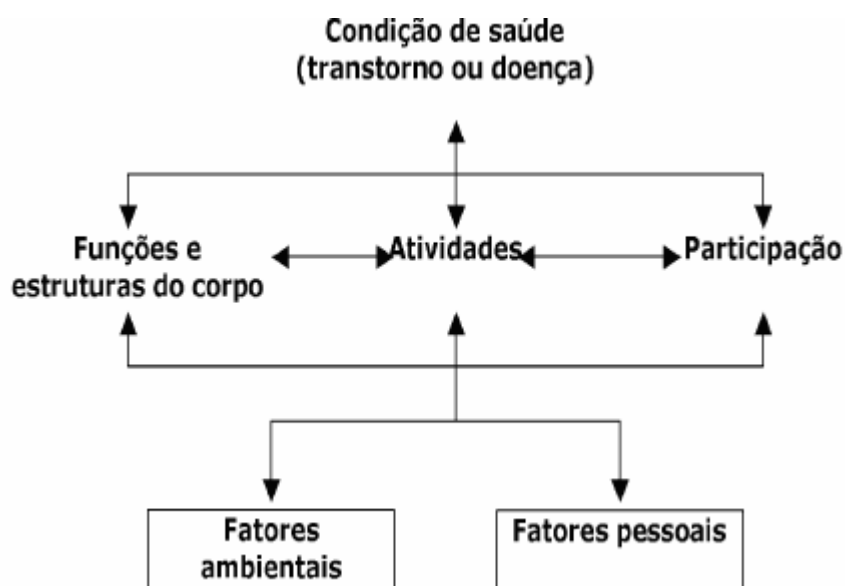


Figura 1: Interação entre os componentes da CIF (Adaptação)
Fonte: OMS, 2003

Dessa forma, segundo o modelo da CIF, a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção, a limitação das atividades, a limitação da participação social e dos fatores ambientais.

Portanto, a classificação não constitui apenas um instrumento para medir o estado funcional dos sujeitos, mas ela também permite avaliar as condições de vida das pessoas, fornecendo subsídios para políticas de inclusão social.

O termo portador de necessidades educacionais especiais (PNEE), segundo Sasaki (2003), foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica pela Resolução número dois, de onze de setembro de 2001, com

base no Parecer número dezessete do mesmo ano, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura em quinze de agosto de 2001.

Essa expressão, PNEE, é utilizada para se referir às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, em caráter permanente ou provisório. Está associada, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a uma deficiência, embora possam ser concomitantes (CLASER, 2001).

1.1 Justificativa

A intenção de realizar essa pesquisa foi fruto de uma necessidade inquietante de problematizar a constituição e a proposta da escola inclusiva. Apesar de já existirem escolas inclusivas e algumas noções e esforços no sentido de defini-las e formatá-las, essa será tomada como uma noção vaga que ainda está em construção.

Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão. Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, “arregaçar as mangas” e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas.

Precisamos fazer jus ao que todo e qualquer aluno tem direito: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender na convivência com as diferenças e que valorize o que o aluno compreende do mundo e de si mesmo. As práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais estão os que têm uma deficiência, ao lugar do saber de que foram excluídos na escola ou fora dela.

A proposta da educação inclusiva é muito rica em vários aspectos para a investigação científica. É inegável o fato de que a sociedade enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, com aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias sociais que não se enquadram nesses padrões são, de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social.

Ao provocar mudanças de concepções pedagógicas, estaremos recriando uma nova escola. Uma escola, realmente, para todos e que atenda às necessidades de cada aluno, em sua singularidade, através de suas interações. Queremos construir uma educação especial, mas especial no sentido de ser única, exclusiva, que reconheça os potenciais e limites de cada um e que tenha a heterogeneidade inerente à existência humana como um tesouro.

É muito importante que todos da sociedade compreendam que o ser humano aprende das mais diferentes maneiras e nos mais diferentes tempos. E que ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados na medida de seus interesses e de suas capacidades.

Além disso, é essencial destacar que muitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a, unicamente, à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral.

Dessa forma, ressignificar a escola, na proposta inclusiva, requer esforços de vários segmentos, em várias direções, embora seja reconhecidamente difícil, dado ao contexto em que vivemos e às visões tradicionalistas a respeito da educação, nas quais ainda acreditamos. A pedagoga Mantoan (1997) afirma que tal tarefa é possível. É possível, porque temos, ao longo de nossa história, avançado cada vez mais, em nossas reflexões e atitudes sobre justiça e direitos humanos. Inclusão, em educação, é uma questão de direito, e neste sentido, ela se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos, que estejam vivendo processos excludentes ou em risco de viverem-no.

Assim, a prática da inclusão, no ambiente escolar, nos motiva para a realização desta pesquisa. Diante dessa problemática, percebemos a necessidade de estudos a respeito da construção de singularidades/heterogeneidades na escola apoiada na interação com o outro.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral da pesquisa

Investigar e discutir a participação da educação inclusiva na construção de singularidades/heterogeneidades, permeada pela relação com o outro, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), através da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

1.2.2 Objetivos específicos da pesquisa

- Conceituar inclusão social e educação inclusiva, na perspectiva da teoria histórico-cultural;
- discutir a proposta e a prática de educação inclusiva em uma escola da RMEBH – Escola Plural;
- descrever e analisar os processos de interação professor - aluno que ocorrem na sala de aula de uma classe de primeiro ciclo de uma escola da RMEBH, segundo a teoria histórico-cultural;
- mapear os momentos que privilegiam processos de heterogeneização e/ou homogeneização em uma classe do primeiro ciclo de uma escola da RMEBH, segundo a teoria histórico-cultural.

1.3 Metodologia

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e fez uso do procedimento de estudo de caso. Por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações em uma classe do segundo momento do primeiro ciclo de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o caso de uma criança com deficiência múltipla (paralisia cerebral e deficiência mental) foi construído.

1.4 Estrutura do trabalho

O capítulo 2 deste trabalho contextualiza, resumidamente, o tratamento dado à PPD, ao longo da história da humanidade, desde os primórdios, passando pela Idade Antiga, Média e Moderna, até chegar aos dias de hoje. Buscamos, ainda, enfatizar as principais políticas públicas brasileiras, desde o século XIX, enfatizando o Estado de Minas Gerais e sua capital – Belo Horizonte – descrevendo a proposta da Escola Plural.

O capítulo 3 define e conceitua inclusão social da PPD e educação inclusiva tendo em vista o princípio da diversidade e da heterogeneidade do ser humano. Apresenta e discute, também, a proposta da escola inclusiva.

O capítulo 4 apresenta as idéias principais de Vygotsky, sobretudo às ligadas à educação especial e as relacionam à verdadeira proposta da educação inclusiva.

O capítulo 5 descreve a pesquisa de campo e apresenta a análise dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas e nas observações livres e participantes que serviram para construir o estudo de caso.

O capítulo 6 contém a conclusão da pesquisa, apresenta as considerações finais do trabalho e visa responder sobre a pergunta inicialmente colocada: qual é a participação da educação inclusiva na construção de trajetórias de vidas singulares/heterogêneas? Comprova-se a urgência de se conceber uma educação para todos, pautada em propostas de mudanças que busquem superar preconceitos e barreiras, desenvolvendo, na escola e na sociedade, uma ação mais coerente e comprometida com os novos paradigmas.

2 UM PERCURSO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

Neste segundo capítulo da dissertação, procuramos situar como a PPD foi percebida ao longo da história, desde os primórdios da humanidade, passando pela Idade Antiga, Média e Moderna até chegar aos dias de hoje. Buscamos, ainda, resumir as principais políticas públicas brasileiras, desde o século XIX, enfatizando o Estado de Minas Gerais e sua capital – Belo Horizonte – que foi uma das pioneiras a propor a inclusão de alunos PNEE em classes regulares.

Tendo em vista que já existem algumas publicações científicas, que se dedicam, exclusivamente, a descrever e a discutir políticas públicas brasileiras, sobretudo as ligadas à educação, esse capítulo não pretende fazer uma discussão incansável sobre políticas públicas; mas, construir um texto que resuma o caminho da educação da PPD, ao longo da história da humanidade, e as principais leis que estavam, ou ainda estão, relacionadas com a educação dessas pessoas. O percurso histórico servirá para que o leitor possa compreender, com mais facilidade os demais capítulos deste trabalho.

2.1 Um percurso pela história da educação da pessoa portadora de deficiência no mundo

Segundo Claser (2001), a questão da inclusão social e, conseqüentemente, da educação inclusiva só será compreendida se inserida no processo histórico da humanidade. Dessa forma, perceber como a sociedade foi possibilitando, ou não, a interação da PPD, com o meio social, é de fundamental importância para que possamos compreender a educação inclusiva nos dias atuais.

O tratamento dado à PPD foi sofrendo alterações ao longo da história, de acordo com a evolução de cada sociedade e cultura. Os poucos registros que temos das Sociedades Primitivas no que diz respeito ao tratamento e, sobretudo, à educação da PPD, afirmam que não havia espaço para tais pessoas, pois não existia uma estrutura social que pudesse absorvê-las. Haja vista que, nesse período

histórico, a sobrevivência era o maior problema e os corpos deficientes pouco poderiam auxiliar nessa missão. Assim, eram freqüentes as práticas de infanticídio e de abandono de crianças portadoras de deficiência (PESSOTTI, 1984).

De forma sucinta, Marques (2000a), citando Fonseca, traça uma linha evolutiva das diversas concepções de deficiência construídas ao longo da história da civilização ocidental. Tais concepções são: o preformismo, o predeterminismo e o envolvimento. A autora citada estabelece três concepções distintas, que, embora coexistam até os nossos dias, tiveram momentos de hegemonia em determinados períodos da história.

A concepção de deficiência que vigorava entre os povos primitivos, segundo Marques (2000a), era o preformismo, cujas causas eram atribuídas às forças não-humanas.

Os atributos mentais, sensoriais, e motores do homem seriam, nessa perspectiva, dádivas ou castigos de Deus (força do bem) ou do demônio (força do mal). Nessa concepção, nem o meio ambiente, nem o substrato orgânico tinham qualquer influência no fato de uma pessoa ser ou não deficiente. Tal condição dependia única e exclusivamente da vontade de um ser superior (MARQUES, 2000a, p. 42).

Na Idade Antiga, a deficiência mental era explicada pela via do sobrenatural, acreditava-se em forças demoníacas como causadoras do mal. Com freqüência, praticava-se trepanação, ritual de abertura do crânio para que os espíritos malignos saíssem do corpo (MARQUES, 2000a).

Os filósofos gregos foram os primeiros a desenvolverem uma concepção naturalista sobre a deficiência. Hipócrates (460-375 a.C.) defendia que a epilepsia, antes conhecida como o mal divino, não era mais divina, nem mais sagrada que qualquer outra doença. Afirmou ele que a epilepsia tinha uma causa natural que os homens a consideravam divina por ignorância e por temor e que os médicos tinham usado a sua suposta divindade como pretexto para justificar a sua própria inépcia em prestar qualquer assistência (TELFORD; SAWREY, 1978). Além disso, os gregos valorizavam muito o corpo, a força e a beleza. Nessa perspectiva, pessoas aleijadas eram sacrificadas com freqüência.

Na Roma Antiga, a função da PPD, principalmente do deficiente mental, era a de bobó da corte para diversão dos poderosos.

Segundo Antipoff (1974), as pessoas com psicose e epilepsia eram consideradas possuídas pelo demônio e o tratamento era feito através do exorcismo e de fórmulas mágicas.

Ainda na Idade Antiga, deficientes visuais eram reverenciados como adivinhos, profetas ou videntes, tendo em vista que, para verem e conhecerem o meio externo, utilizavam outros meios como o auditivo, o tato e o olfato, mas não o visual como as outras pessoas. (ANTIPOFF, 1974).

Ainda segundo Antipoff (1974), na Idade Média, há uma intensificação da crença no sobrenatural em oposição à ciência. A prática da magia, a presença de demônios e espíritos eram dogmas aceitos. O homem era considerado vítima de poderes invisíveis do bem ou do mal.

Com o advento do Cristianismo, a deficiência passou a ser associada ao pecado. A PPD era considerada pela Igreja Católica como manifestação do demônio na Terra. Assim, a morte, antes praticada, foi substituída pela segregação. Ninguém queria conviver com a manifestação do mal. Portanto, os corpos deficientes passaram a ser confinados em porões ou vales.

Simultaneamente, um outro posicionamento passou a se fazer presente no que dizia respeito também à PPD. Foi criada uma indústria de acompanhamento de doentes ricos e solitários. A Igreja ganhava o dinheiro dos deficientes que morriam como pagamento pelos gastos com o cuidado dispensado a eles.

Na Bélgica, século XIII, surgiu a primeira instituição de assistência à PPD. Em 1325, na Inglaterra, foi elaborada a primeira legislação sobre os cuidados para a PPD mental. Nesta legislação, ficava assegurado que o rei devia zelar pela PPD mental, cabendo-lhe apropriar-se de parte de seus bens sob o argumento de serem ressarcidos os gastos da realeza com o sustento dos mesmos. Passou-se a enxergar a PPD como um indivíduo desprotegido e que poderia ser amparado pelo Estado. Assim, alguns deficientes mentais eram internados em hospitais para tratamento, outros ainda eram queimados pela inquisição (PESSOTTI, 1984).

No período do Renascimento, surge uma preocupação maior com o homem (Humanismo) e com seus problemas, mas a PPD ainda era excluída e renegada, ou seja, ela não era considerada sujeito como os outros sem deficiência.

Segundo Marques (2000a), com o advento do Renascimento, ocorreu uma significativa mudança na postura do homem perante a vida, verificando-se o fortalecimento da visão antropocêntrica e, conseqüentemente, o enfraquecimento da

visão teocêntrica até então dominante. As ciências físicas e naturais sofreram, então, um grande avanço, sendo que a Biologia foi o ramo do conhecimento mais explorado no novo processo de construção do entendimento da natureza humana e de seu papel no mundo.

Assim, com o avanço da Biologia, surgiu a concepção pré-determinista na qual as causas da deficiência estariam no substrato biológico do sujeito, explicando a problemática da deficiência somente pelo viés médico. Nessa perspectiva, o meio ambiente era entendido como neutro ou negativo. Essa crença pode ser ilustrada na famosa frase de Rousseau: “*o homem nasce bom, a sociedade que o corrompe*”.

Esse modelo organicista trouxe importantes avanços, mas limitou as ações relativas às pessoas com deficiência a tratamentos no modelo médico-clínico, privando-as da participação nos processos educacionais a que tinham direito (MARQUES, 2000a).

Somente no final do século XVIII, quando ocorreu a reforma psiquiátrica, realizada por Pinel, em muitas sociedades, houve uma mudança no tratamento dos doentes mentais, quando eles passaram a ter tratamento mais humanitário. A partir daí, muitas investigações e pesquisas surgiram. Conseqüentemente, foram sendo implantados programas de assistência à PPD (ANTIPOFF, 1974).

Segundo Marques (2000a), a descoberta, em 1799, de Vitor, uma criança de aproximadamente doze anos, que vivia na floresta de Aveyron – Estados Unidos - no meio de lobos, reacendeu, em oposição à visão racionalista francesa, a concepção dos empiristas ingleses sobre a origem do conhecimento humano. Os opositores à visão pré-determinista ganham argumentos e se desenvolve a concepção envolvimentalista que tem como base o Empirismo¹. Nessa teoria, o dado biológico fica relegado a segundo plano no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito. O ambiente é compreendido como o grande responsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento (MARQUES, 2000a).

No período da Revolução Industrial, a competição realizada, em todos os níveis, estimulou “o império do mais forte”. Todos deveriam produzir, fazer circular e

1 - Empirismo é uma doutrina que se baseia, exclusivamente, na experiência como única fonte de conhecimento. Defende que todo o conhecimento é o resultado das nossas experiências. O empirismo é um aliado próximo do materialismo filosófico e do positivismo, sendo oposto ao racionalismo. Enquanto o racionalismo afirma que a razão pura - razão sem influência dos sentidos empíricos é a maior, ou única fonte do conhecimento, o empirismo, pelo contrário, afirma que todo nosso conhecimento é adquirido pelos sentidos empíricos - visão, audição, tato, dentre outros (FERRATER MORA, 1998).

distribuir as riquezas. E os incapazes disto? Não são mais dignos de comiseração, mas sim um estorvo, dignos de desprezo (TELFORD; SAWREY, 1978).

Novas relações de produção provocaram mudanças no comportamento: o homem passa a ser compreendido como máquina. Se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça. Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada à disfuncionalidade (GAIO, 2004, p. 158).

No final do século XIX, a deficiência passou a ser assunto dos estudiosos da Europa Ocidental. A contribuição mais importante foi a de Alfred Binet, na França, em 1905, com a sua Escala Métrica de Inteligência. Pela primeira vez, aparecia o conceito de Idade Mental (ANTIPOFF, 1974).

Desde então, a PPD está sendo objeto de estudo da Ciência. A partir da segunda metade do século XX, temos nos defrontado com novos paradigmas que estão mudando com relação à PPD, evidenciando que elas podem ser participativas e capazes, desde que sejam respeitadas e valorizadas, em suas diferenças, e lhes sejam oferecidas oportunidades (CLASER, 2001).

Atualmente, estamos procurando pensar sobre a problemática da PPD, centrados nas possibilidades e não mais nas impossibilidades, fruto das limitações, causadas pelo fato de ser biologicamente diferente. Segundo Gaio (2004), a meta hoje é:

Libertar os seres humanos das amarras da repressão corporal, fruto da forma de coação provocada pela idéia equivocada de corpo padrão, perfeito, que impede que os corpos deficientes formem um laço permanente e de cumplicidade com o que pode ser considerado essencial para a sobrevivência de qualquer ser humano: amor, aceitação, respeito, educação, trabalho, lazer, direitos e deveres (GAIO, 2004, p. 161).

A idéia é preparar a PPD para fazer escolhas, deixá-la arcar com suas opções e falar por si mesma. O caminho é o da autonomia. Para Claser (2001):

(...) a proposta de sociedade inclusiva contém, implícita, a idéia de mobilização dos diversos segmentos sociais na busca do bem estar de todos, inclusive das pessoas consideradas deficientes. São necessárias transformações intrínsecas, quebrando-se as barreiras cristalizadas em torno dos grupos estigmatizados e excluídos. Sob esta perspectiva, deve estar a idéia de valorização da diversidade. (CLASER, 2001, p. 26).

Segundo Mantoan (2005), a inclusão social impõe a abertura de novas frentes de trabalho especializados, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que se desvencilham das amarras do passado e vislumbram o futuro como novos desafios, conquistas e mudanças.

2.2 Um percurso pela história da educação da pessoa portadora de deficiência no Brasil

A história da educação da PPD, no Brasil, iniciou-se somente no século XIX, e foi baseada na experiência assistencialista e segregacionista de outros países como os Estados Unidos (MANTOAN, 2005).

No Império, há registros de poucas ações voltadas para o atendimento pedagógico ou clínico-pedagógico à PPD. Podemos citar o caso do Hospital Estadual de Salvador, na Bahia (1874), hoje denominado Juliano Moreira.

Em 1900, no Quarto Congresso de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, foi apresentada a primeira monografia sobre o “Tratamento dos Idiotas”, de Carlos Eiras (ANTIPOFF, 1974). Em 1903, por orientação de Juliano Moreira, surgiu o primeiro Pavilhão para menores deficientes mentais, anexo ao Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro (ANTIPOFF, 1974). Em 1940, o referido pavilhão foi transformado no atual Hospital de Neuropsiquiatria Infantil, onde se concentrou o tratamento da PPD mental, inclusive com acompanhamento pedagógico.

Em São Paulo, em 1921, anexo ao Hospital do Juqueri, foi construído um hospital dedicado às crianças portadoras de deficiência. Um pouco depois, é criado, em Pernambuco, um instituto para jovens deficientes mentais (ANTIPOFF, 1974).

Assim, conforme afirma Claser (2001), durante quase um século, no Brasil, o atendimento à PPD foi realizado através de iniciativas oficiais e/ou particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento dessas pessoas.

O reconhecimento da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial”, na política educacional brasileira, vem se dar no final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta, já no século XX (CLASER, 2001, p. 33).

Na década de 1940, a educação passou a ser entendida como direito de todos. Mas, em um país com poucas escolas e, conseqüentemente, com poucas classes especiais e ainda com um espaço garantido pela legislação, em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que se desenvolveu, ocupando o espaço vazio da educação especial em rede nacional.

Nos anos quarenta e cinqüenta, educadores passaram a questionar a concepção vigente - assistencialista. Começou-se a pensar que a deficiência pudesse ser causada pela ausência de estimulação adequada ou por processos inadequados de aprendizagem. Ainda assim, continuavam a ter relevância os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência, mas já se considerava o ambiente social e cultural como fatores determinantes do desenvolvimento intelectual.

Assim, nos anos sessenta, na perspectiva educacional, passou a vigorar a concepção de necessidades educacionais especiais, em substituição ao tradicional termo - deficiência. Ao falar de problemas de aprendizagem e não de deficiência, a ênfase situa-se, também, na escola e não, especificamente, no aluno.

A partir dos anos sessenta, particularmente na década de setenta, sob influência dos países europeus, houve uma profunda modificação na concepção de educação especial. Passou-se a discutir o fracasso escolar, situando-o numa dimensão mais complexa em que sociedade, escola, aluno e família estavam envolvidos no processo de aprendizagem. A questão agora não recaía só sobre o aluno, era preciso, então, pensar em uma escola não segregadora, assistencialista, mas integradora, na qual o aluno com dificuldades pudesse desenvolver seu potencial intelectual.

A integração dos alunos PNEE surgiu na Dinamarca e baseou-se no modelo médico/clínico da deficiência. Neste modelo, os educandos PNEE precisavam modificar-se, habilitar-se, reabilitar-se, educar-se, para se tornarem aptos a satisfazerem os padrões aceitos no ambiente escolar.

No modelo integrador, após alguns anos em escolas especiais, os alunos portadores de deficiência, que se “normalizassem”, eram encaminhados ao sistema regular de ensino. Esse modelo era, por excelência, segregacionista e preconceituoso, pois não permitia de antemão que pessoas com e sem deficiência se conhecessem e se apoiassem com suas trocas de experiências e com as

vivências cotidianas. Ao estudarem juntos, os PNEE, que não atingiam a tão esperada “normalização”, continuavam isolados, freqüentando escolas especiais sem nenhuma ou raras trocas de experiência com pessoas consideradas “normais”.

Segundo Mantoan (2004a), na integração escolar, nem todos os alunos portadores de deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção, tendo em vista que a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem.

Dessa forma, ao dizer que a educação especial poderia ocorrer, dentro do possível e ao incentivar escolas regulares a acolherem o aluno portador de deficiência, através do apoio financeiro, o Estado não se comprometia a assumir a educação de crianças com deficiências mais graves, tendo em vista que não havia, na legislação vigente, a criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender à educação especial.

Ainda na década de 1990, chega ao Brasil a proposta da educação inclusiva, em decorrência da Declaração de Salamanca, que foi uma Conferência Mundial de Educação Especial, da qual participaram oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais, ocorrida em Salamanca - Espanha, de sete a dez de junho de 1994, que se comprometeu com a educação para todos - crianças, jovens e adultos - com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino.

Tal declaração preceituou: todas as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras; devem incluir as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar, com êxito, todas as crianças, inclusive as que têm deficiência grave (UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA, 1994).

No documento produzido nesta conferência alguns aspectos foram destacados:

a) a necessidade de construir espaços educacionais, na perspectiva de educação de qualidade para todos. Neste sentido, compromissos políticos foram

consolidados, num esforço coletivo, para assegurar a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos;

b) a necessidade de mudanças fundamentais na escola, que transformem, em realidade, uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada pessoa individualmente;

c) o ajuste das escolas às necessidades de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas condições físicas, sociais, lingüísticas, incluindo crianças, adolescentes e adultos que vivem nas ruas, os que trabalham, os nômades, os de minorias étnicas, religiosas, os migrantes, os menores de seis anos, os alunos com distúrbios de aprendizagem, pessoas com deficiência, superdotados e com condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, além dos que se desenvolvem à margem da sociedade;

d) a necessidade de que as políticas educacionais levem em conta as diferenças individuais, nas diversas situações de aprendizagem, chama a atenção para a possibilidade de o processo educacional ser desenvolvido em escolas regulares ou em classes especiais nas escolas regulares;

e) a necessidade contínua de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em classes comuns ou em programas suplementares de apoio pedagógico na escola, de professores especializados e de pessoal de apoio externo (CLASER, 2001).

2.2.1 Histórico legislativo da educação da pessoa portadora de deficiência no Brasil

Em doze de setembro de 1854, foi concretizada a primeira providência no sentido de oferecer educação para a PPD, por D. Pedro II, através do decreto Imperial mil quatrocentos e vinte e oito, que fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1890, pelo Decreto quatrocentos e oito, seu nome foi mudado para Instituto Nacional dos Cegos, quando também foi aprovado seu regulamento. Mais tarde, em 1891, pelo decreto mil trezentos e vinte, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (KASSAR, 2004a).

Foi ainda D. Pedro II, pela Lei oitocentos e trinta e nove, de vinte e seis de setembro de 1857, que fundou, também, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957, pela Lei três mil cento e noventa e oito, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (CLASER, 2001).

No entanto, a implantação desses dois institutos foi um ato isolado no que se refere à PPD, pois não houve mais nenhuma legislação que se referia à educação dos deficientes nesse período (KASSAR, 2004a).

Em 1824, a Constituição brasileira registrou o compromisso com a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. No entanto, segundo Kassar (2004a), o grupo de todos não incluía a PPD.

A primeira Constituição da República, de 1891, previa uma diminuta presença do Estado em relação às responsabilidades educacionais.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos - foi um dos preceitos da Constituição de 1930, responsabilizando o Estado no que dizia respeito à educação. Dessa forma, o número de escolas públicas passou a crescer. No entanto, o número de crianças portadoras de deficiência matriculadas ainda era muito pequeno.

Na década de 1940, a Constituição Brasileira de 1946 explicita a proibição de cobrança de impostos a instituição de educação ou de assistência social, desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins (KASSAR, 2004a, p. 26).

Assim, a Constituição Brasileira de 1946 proibiu a cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social e a educação passou a ser compreendida como um direito de todos e que devia ser pautada nos princípios da solidariedade humana.

De forma abrangente, no Brasil, a preocupação com a educação especial ocorreu apenas em 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61) que tratava, em seu artigo oitenta e oito, do atendimento à PPD, dentro do possível, na educação regular e o artigo oitenta e nove garantiu auxílio financeiro às instituições particulares que recebessem a PPD (BRASIL, 1961).

Com a promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo sexto, ela prescreveu a educação como um direito social de todo brasileiro e no artigo duzentos e seis - inciso I - defendeu a igualdade de condições de todos no acesso e

na permanência na escola. O artigo duzentos e oito garantiu, no inciso I, o Ensino Fundamental gratuitamente a todos independente da idade; o inciso III referia-se ao atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e o inciso VII fez menção aos programas suplementares, ao material didático, entre outras necessidades de apoio (BRASIL, 1988).

Assim, ao eleger como fundamento “(...) *a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (BRASIL, 1988, artigo. 3º, inciso IV) ela se adiantou à Declaração de Salamanca - 1994.

Em vinte de dezembro de 1996, entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), que define educação especial, no capítulo V: Da educação especial; artigo cinquenta e oito, como: “*a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*” (BRASIL, 1996).

Além disso, ela consolidou e ampliou o dever do poder público para com a educação em geral, mas enfatizou o ensino fundamental. Assim, vê-se no artigo vinte e dois dessa Lei, que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “*a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (BRASIL, 1996), fato que confere ao Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. Por sua vez, ao considerar a educação especial uma modalidade de ensino, caminha para reforçar a natureza complementar do atendimento aos alunos PNEE.

Assim sendo, os alunos PNEE, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental, devem, obrigatoriamente, ser matriculados e freqüentar, com regularidade, as turmas de sua faixa etária, nas escolas regulares, e ter assegurado, em horário oposto aos das aulas, pela primeira vez, o atendimento educacional especializado complementar no artigo cinquenta e oito. Tal artigo abre a possibilidade do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a freqüência do PNEE em salas comuns (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96 reforça a necessidade de proporcionar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 1996).

No entanto, no Brasil, a LDB 9394/96 incorpora esses princípios como sugestão, mas não os coloca como obrigatórios. Esse espírito prevaleceu por quase cinco anos até a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em catorze de setembro de 2001, com orientação e normatização sobre a inclusão na educação básica, o que determinou que a educação especial passasse a ser uma modalidade de ensino na educação básica e não um sistema paralelo ao sistema educacional comum (BRASIL, 2001).

Tal Lei provocou muitos direcionamentos na educação brasileira, dentre eles:

- garantiu o acesso à escola regular para todos os alunos;
- responsabilizou a escola regular a atender todos os alunos PNEE;
- definiu quem são os alunos PNEE;
- obrigou a escola regular a manter, em seu corpo docente, professores especializados em educação especial;
- reconheceu a necessidade de flexibilizar e realizar adaptações curriculares aos alunos PNEE;
- organizou serviços de apoio pedagógico especializado aos alunos PNEE;
- flexibilizou a temporalidade do ano letivo, em determinados casos;
- sugeriu a transitoriedade do atendimento em classes ou escolas especiais, em determinados casos;
- garantiu a acessibilidade física dos alunos PNEE à escola (BRASIL, 2001).

Assim, somente com essa Lei é que foi definida a educação especial, regulamentando a prática da educação inclusiva no Brasil.

2.2.2 Histórico legislativo da educação da pessoa portadora de deficiência em Minas Gerais

Em Minas Gerais, segundo Kassir (2004a), o Decreto-Lei 7970, de quinze de outubro de 1927, dispensava da frequência às aulas os alunos nas seguintes situações:

- na falta de escola pública ou subvencionada, num círculo de raio de dois quilômetros, em relação às crianças do sexo feminino e de três quilômetros para as crianças do sexo masculino;
- devido à incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; sendo que por incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a freqüência na escola, também as moléstias contagiosas ou repulsivas;
- aqueles que recebiam instrução em casa ou em estabelecimento particular.

Em 1929, Helena Antipoff chega a Minas Gerais e traz o termo excepcional, substituindo o pejorativo termo existente – anormal - lançando as bases da Sociedade Pestalozzi, da Fazenda do Rosário, do Instituto Raul Soares, dos Hospitais-colônia de Barbacena e Oliveira. A partir daí, surge um número maior de institutos e escolas destinadas ao atendimento da PPD e passam a ser, semanalmente, discutidos casos de alunos denominados excepcionais, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, pelos professores desses alunos.

As primeiras classes especiais, em Minas Gerais, surgiram sob a influência desse mesmo Laboratório, em 1931, pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais e na pretensão de salas de aulas homogêneas. Dentre os critérios para agrupamento, estavam a idade cronológica, a repetência de ano de escolaridade e o quociente de inteligência (QI) das crianças (ANTIPOFF, 1974).

A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas segundo seu desenvolvimento mental, obedecia ao princípio da organização racional do trabalho de Taylor que vigorava nas sociedades capitalistas (KASSAR, 2004a).

Em 1964, foi firmado um convênio entre o Governo do Estado e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que acordava: cerca de cem crianças deficientes seriam encaminhadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para tratamento (ANTIPOFF, 1974).

Em setembro de 2003, foram criados o Parecer quatrocentos e vinte quatro e a Resolução quatrocentos e cinqüenta e um do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Neste documento, a educação especial passa a ser assim definida:

Entende-se por educação especial o processo educacional definido em uma proposta pedagógica assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educativas especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (MINAS GERAIS, 2003).

Ainda no Parecer quatrocentos e vinte e quatro, temos as seguintes questões:

- a educação especial deixa de ser o lugar para onde convergem as pessoas com deficiência e passa a ser o meio através do qual os alunos com necessidades educacionais especiais encontram apoio para obter sucesso em seu percurso escolar;
- preza pelo estabelecimento de parcerias entre escola e família, escola e instituições de educação especial, escola e órgãos de assistência social e escola e saúde (MINAS GERAIS, 2003).

2.2.3 A educação da pessoa portadora de deficiência em Belo Horizonte – Escola Plural

A partir da década de noventa, sob influência ainda da Revolução Francesa, fundamentaram-se as concepções liberais que defendiam a educação como direito de todo cidadão. Nesse momento, a escola pública foi concebida para propiciar a democratização das oportunidades educacionais (GLÓRIA; MAFRA, 2004).

Assim, com a ascensão ao poder de grupos partidários progressistas, em alguns estados e municípios e, após uma crítica maciça e contundente ao sistema escolar em nível nacional, a escola pública brasileira tem sido palco de uma mudança lenta, mas extraordinária (GLÓRIA, 2002). Dessa forma, algumas administrações públicas, especialmente municipais - Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília dentre outras - passaram a adotar projetos pedagógicos inovadores que introduzem o princípio da progressão continuada e da inclusão de alunos PNEE. Conforme afirma Glória (2002):

Tal princípio é proposto como um avanço educacional expressivo, por ser uma tentativa de reversão da atual conjuntura de fracasso pela construção

de uma cultura do sucesso escolar. Dessa forma, acreditava-se poder reduzir as desigualdades escolares e, simultaneamente, defender o direito de permanência na escola (GLÓRIA, 2002, p. 12).

Esse projeto ficou conhecido como Escola Plural e *“a partir dessa reforma, mudanças radicais foram introduzidas na organização pedagógica das escolas e no trabalho docente, objetivando construir uma escola mais includente e democrática” (GLÓRIA, 2002 p. 231).*

Assim, influenciada por esses novos princípios pedagógicos, em 1995, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) adotou o Projeto Político-pedagógico - Escola Plural, sendo uma das pioneiras, no Brasil, a introduzir na escola regular, crianças PNEE, vindo a constituir-se em um referencial para os demais sistemas de ensino no país.

No Programa Escola Plural, as mudanças implementadas na estruturação e organização do trabalho escolar têm o sentido de atender a três princípios fundamentais:

- o direito à educação e à construção de uma escola includente, contemplando uma gestão mais democrática da educação;
- uma nova relação dos sujeitos com o conhecimento, uma nova concepção de avaliação de caráter mais qualitativo e inclusivo;
- a extinção da repetência e um novo ordenamento dos tempos escolares numa perspectiva globalizadora e transdisciplinar (BAPTISTA, 2005).

Nas escolas municipais de Belo Horizonte, o Programa Escola Plural eliminou o regime seriado e instituiu três ciclos de formação básica, agrupando as crianças de acordo com sua faixa etária, abrangendo:

- a) primeiro ciclo: alunos de seis a oito anos;
- b) segundo ciclo: alunos de nove a onze anos;
- c) terceiro ciclo: alunos de doze a catorze anos.

Com a instauração desses ciclos de formação, os tempos escolares foram reestruturados buscando-se garantir princípios básicos como o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, a importância de reconhecer a diversidade das existências humanas e o convívio dos alunos com seus pares de idade. Tais princípios relacionam-se com os princípios da educação inclusiva e, sobretudo com a proposta histórico-cultural de Vygotsky.

Na perspectiva política da inclusão social e garantindo o direito à educação, o Programa Escola Plural amplia o tempo de permanência do aluno de oito para nove anos, no ensino fundamental, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa lógica, o aluno é colocado no centro do processo de ensino/aprendizagem, procurando com que seja estimulado, reconhecendo seu potencial e acreditando que os conteúdos trabalhados devam ser sempre no sentido de propiciar-lhe as condições para viver como cidadão crítico.

A proposta da Escola Plural se opõe à escola convencional, que adota um ciclo único de oito anos, compreendendo a faixa etária de sete aos catorze anos, com os conteúdos e habilidades divididos em parcelas anuais, semestrais e bimestrais.

A implementação da Escola Plural, a partir de 1995, trouxe para a cidade de Belo Horizonte a real possibilidade de concretizar a construção cotidiana de uma escola pública, inclusiva e de qualidade no município.

Cabe aqui ressaltar que essa dissertação não tem como objetivo analisar a proposta da Escola Plural de Belo Horizonte e nem pesquisar se tal projeto está obtendo resultados positivos no que diz respeito à retenção escolar. No entanto, sabemos, em decorrência de outros trabalhos, que a Escola Plural está enfrentando algumas dificuldades.

Glória (2002), em sua dissertação sobre a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares, ao analisar o discurso dos professores, coloca:

(...) agora, com a não-retenção, cientes de que irão passar de ano independentemente de seu investimento, “não se interessam, não se envolvem com as atividades...”. Os professores ainda se queixam de que esses alunos, desinteressados pelas questões escolares, têm influenciado outros — até então bons alunos — e os têm desmotivado, levando-os a perceber que, de todo jeito, estudando ou não, eles prosseguem em seu percurso escolar (GLÓRIA, 2002, p. 123).

Até o momento, não encontramos nenhuma pesquisa que se dedicou a estudar a inclusão de alunos PNEE na Escola Plural, mas é importante ressaltar que tal modelo não é objeto dessa pesquisa de mestrado. O que queremos é investigar e discutir a participação da educação inclusiva na construção de singularidades/heterogeneidades, permeada pela relação com o outro, através da

teoria histórico-cultural e escolhemos a Escola Plural por ter como uma de suas propostas a inclusão de alunos PNEE. Acreditamos que seria um campo rico para a investigação científica.

2.3 Considerações finais

Como podemos perceber, a proposta da Educação Inclusiva no Brasil, não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas. Conforme afirma Mantoan (2005):

A concepção de atendimento escolar para os alunos com deficiência foi se definindo no transcorrer das fases pelas quais evoluíram os nossos serviços de Educação Especial: do seu período inicial, eminentemente assistencial ao que se definiu a partir de um modelo médico-psicológico e da fase que se caracterizou pela inserção dos seus serviços em nosso sistema geral de ensino às propostas de inclusão. Todas essas formas de atendimento nos fizeram chegar a este momento, em que não se pode mais admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência, sob qualquer pretexto ou alegação (MANTOAN, 2005, p.25)

Toda via, apesar de sabermos que o direito à educação está assegurado para todos, desde 1824, e que não se poderia negar aos alunos brasileiros o acesso a uma mesma sala de aula, nas escolas regulares, sabemos que apenas o amparo legal não foi e, ainda não é, suficiente para garantir o acesso de todos à escola.

Conquanto saibamos que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente (MANTOAN, 2005, p.25).

Em um de seus artigos “A hora da virada” a pedagoga Mantoan (2005) coloca que, apesar de admitirmos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para o aluno PNEE:

- a) os dirigidos unicamente ao ensino especial;
- b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas regulares, mas na condição de estarem preparados e aptos a freqüentá-las;

c) os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos PNEE no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atenderem às diferenças dos alunos com ou sem deficiência.

Dessa forma, segundo Mantoan (2005), a coexistência de situações intermediárias de inserção, com as que têm verdadeiramente o propósito de incluir todos os alunos, cria impasses e mantém o uso das medidas paliativas de inserção, que se arrastam, desde os anos noventa, alimentando infundáveis polêmicas.

Conforme Mantoan (2005), a maior dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da educação especial, que se destinava anteriormente a substituir o ensino regular comum, é um dos maiores entraves da educação inclusiva.

Portanto, defendemos uma educação que reconhece e respeita as diferenças de cada um. Uma educação que acredita na construção de trajetórias de vidas singulares/heterogêneas. Uma educação que inclua, sem normatizar e padronizar os sujeitos. Uma educação que defende que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Uma educação cuja meta mais valiosa é única e exclusivamente o sucesso do aluno, com ou sem deficiência. Assim, acreditamos que a proposta do projeto da RMEBH, tendo em vista a teoria de Vygotsky, é um campo propício para a realização da presente pesquisa.

3 A INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

A inclusão social, hoje assumida como um novo paradigma mundial defende uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade.

Apesar de ser o tema da moda e da mídia, os parâmetros para definir o que seja inclusão social são vagos e de difícil quantificação, mas parece evidente que a inclusão social significa mais do que a mera sobrevivência da pessoa excluída - alimentação, moradia, educação e saúde. De acordo com Brumer; Pavei e Mocelin (2004), inclusão social significa: qualidade de vida, possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação, sob as condições de respeito às idéias individuais e coletivas.

Com o intuito de melhor levantar os parâmetros da inclusão social, Sposati (1997), por meio do Núcleo de Seguridade e Assistência Social da PUC – SP, construiu uma metodologia de análise do processo de inclusão-exclusão social. A autora elaborou um Mapa da Exclusão/Inclusão social para qualificar em qual dessas duas categorias uma pessoa qualquer se encontra. Segundo a assistente social:

(...) diante da ausência de paradigmas para construir a idéia da inclusão, o Mapa da Exclusão/Inclusão Social partiu de quatro grandes campos ou utopias: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade, que configuram o que se entendeu pelo conjunto de necessidades gerais de um incluído (SPOSATI, 1997, p. 31).

Esses campos são definidos pela autora da seguinte maneira:

- a autonomia é compreendida como a capacidade e a possibilidade do cidadão suprir suas necessidades, desde o mínimo da sobrevivência até as necessidades mais específicas. Este é o campo dos direitos humanos fundamentais;
- a qualidade de vida implica uma melhor redistribuição e usufruto da riqueza social e tecnológica aos cidadãos de uma comunidade;
- o desenvolvimento humano é a possibilidade de todo cidadão desenvolver seu potencial com menor grau possível de privação e de sofrimento e, ao mesmo

tempo, a capacidade da sociedade usufruir coletivamente do mais alto grau da capacidade humana;

- a equidade é entendida como a possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação.

Para situar as pessoas no campo da exclusão ou da inclusão, a pesquisadora Sposati (1997) estabeleceu um padrão básico de inclusão que contém a idéia de dignidade e cidadania como o ponto zero. A partir dele, foram geradas duas escalas de qualificação de condições de vida, uma negativa para os excluídos e uma positiva para os incluídos.

Após essa visão geral, neste capítulo da dissertação, procuramos definir e conceituar inclusão social, tendo em vista que tal conceito está alicerçado no princípio da diversidade, da heterogeneidade e, portanto, contempla, necessariamente, todas as formas possíveis de existência humana, tais como: negros e brancos, altos e baixos, deficientes e não deficientes, homens e mulheres, ricos e pobres, heterossexuais e homossexuais. Mas, como foco da pesquisa e do presente capítulo, optamos por definir e conceituar a inclusão social da PPD com a certeza de que, conforme afirmam Marques e Marques (2004), ao falarmos de inclusão social da PPD, estaremos, automaticamente nos referindo às demais categorias que direta ou indiretamente, estão submetidas a quaisquer formas de preconceito e de segregação social.

Em um segundo subtítulo, ao recortar o paradigma da inclusão social, abordamos a educação inclusiva, fruto maior dessa pesquisa, definindo-a e conceituando-a.

3.1 A inclusão social da pessoa portadora de deficiência

No capítulo anterior, vimos que a inclusão social não surgiu ao acaso. Ela é um produto histórico de uma época e realidades contemporâneas. Uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos para construir uma sociedade mais justa e mais igualitária (MRECH, 2005).

O mundo atual evidencia um movimento em direção a um sentido de inclusão social no qual a PPD passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiências,

coabitando os diversos espaços sociais. Esse movimento inclusivo é fruto de transformações históricas e de transformações paradigmáticas.

Mas, o que é um paradigma?

Um paradigma é uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade científica que apresenta uma determinada concepção da realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento (KUHN, 1978, p. 22).

Um paradigma é um modelo mental, uma forma de ver o mundo, um modelo de referência que filtra outras percepções e conteúdos determinados. Ele estabelece um modelo de pensamento e/ou crenças através do qual o mundo pode ser interpretado (MRECH, 2005). Um paradigma, ainda segundo Mrech (2005), propõe problemas e soluções aos praticantes de uma dada área ou campo do conhecimento.

Assim, ao adotarmos um paradigma a nossa escolha deixa de ter como referenciais apenas os aspectos cognitivos e passa a ter também componentes emocionais que podem fazer com que as idéias daquele paradigma ou dos paradigmas oponentes a ele sejam realmente aceitas ou rejeitadas (MRECH, 2005).

Na Modernidade, segundo Bauman (2001), impunha-se uma forma hegemônica de dominação, pautada em verdades que se colocavam como universais pela Ciência. Havia um movimento de universalização de valores, de cultura, de modos de perceber e de viver no mundo. Ocultavam-se as diferenças, as desigualdades eram camufladas e a percepção da pluralidade era ofuscada.

Assim, o discurso sobre a PPD estava calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma, como não ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais. Em conseqüência, instalavam-se sentimentos de pena e de dependência permanentes, além das atitudes de caridade e de proteção que camuflavam o maior sentimento, o da exclusão social.

No paradigma moderno, a exclusão social se constituía como a formação ideológica dominante onde a PPD era personagem dessa ideologia preconceituosa, já que o modo de se pensar o mundo e as relações entre os seres humanos eram calcados na dicotomia do certo e do errado, do bom e do ruim e, é claro, do normal e do anormal. Observava-se uma forte tendência em se avaliar a deficiência do outro sob o prisma biológico, passando o portador a ser tratado como um doente, ou seja,

uma pessoa fragilizada, incapaz e sempre necessitada de assistência, por isso digna de pena e de compaixão (MARQUES; MARQUES, 2004).

O discurso construído, na Modernidade, sobre a PPD, aos poucos, começou a dar espaço a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por conseqüência, estão surgindo novas formas de se compreender a deficiência – o paradigma da inclusão social. Tal paradigma preconiza que, antes de tudo, a PPD é um sujeito igual a qualquer outro sem deficiência e que possui direitos e deveres. Assim, as circunstâncias hoje experimentadas pela PPD diferem, ou pelo menos, pretende-se que se desassemelhe daquelas praticadas na Modernidade.

Dessa forma, estamos passando gradativamente, do paradigma da absolutização do normal – Modernidade - para o paradigma da inclusão social – Pós-modernidade - que defende a diversidade humana.

A diversidade implica no reconhecimento e no respeito pelo que faz de uma pessoa um ser diferente de todos os demais. Segundo Marques e Marques (2004) a diversidade:

(...) pressupõe, também, a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve pois se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro (MARQUES; MARQUES, 2004, p. 10).

Segundo os autores citados anteriormente, o princípio da diversidade não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto. Isso pelo fato de que somos todos diferentes em características, mas iguais em direitos, ou seja, podemos ser iguais em certos aspectos e diferentes em outros, simultaneamente, e é aí que está a riqueza da existência humana.

Na Pós-modernidade, o mundo não é mais constituído de fronteiras territoriais, econômicas e culturais rígidas. Os países vêm se organizando em blocos e o planeta se depara com o chamado fenômeno da globalização.

A sociedade Pós-moderna, segundo Marques e Marques (2004), se caracteriza pelo grande volume e pela alucinante velocidade com que as informações são processadas e difundidas. Importa mais a capacidade das pessoas

de acessarem as informações do que o esforço intelectual do acúmulo do conhecimento.

A velocidade com que o mundo atual está mudando tem provocado uma reação meio que assustada das pessoas. A sensação que temos é a de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível. (MARQUES; MARQUES, 2004, p. 07).

Assim, em meio de tantas transformações surge o paradigma da inclusão social. Esse paradigma acredita na valorização da diferença e possibilita uma nova forma de organização social que propicie ao ser humano a vivência da alteridade. A inclusão social reconhece a especificidade do sujeito e não a sua deficiência. Além disso, dá um passo a mais, ao perceber que não se encontra apenas no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social em que ele é colocado.

Portanto, quando falamos de inclusão nos dias atuais, falamos de uma inovação, de uma sociedade que se percebe heterogênea e que permite que apareçam as diferenças. A inclusão se concretiza, portanto quando existe uma mudança na forma de tratar e de educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e as singularidades (MANTOAN, 2003).

A nossa perspectiva de inclusão não nos remete à globalização, nem mesmo, ao universal, ao igual, mas, sim, celebra a diferença, o diverso.

Inclusão trata, justamente, de aprender a viver com o outro. Inclusão não significa estar com... Na verdade, inclusão significa inclusão, significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circovizinhança. Significa com. Inclusão é estar um com outro e cuidar uns dos outros (FOREST; PEARPOINT, 1997, p. 137).

A inclusão social abrange conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio e equidade. É um movimento que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir métodos, critérios e responsabilidades de forma a promover um trabalho conjunto de pessoas comprometidas dispostas a lidar com este desafio. John Kennedy disse que:

Poucos entre nós são individualmente capazes de fazer acontecer uma mudança positiva entre as pessoas, mas à medida que cada um de nós faz sua pequena parte, cada uma dessas partes torna-se uma pequena ondulação e essas ondulações tornam-se uma onda poderosa capaz de derrubar a montanha mais alta (KENNEDY).

Assim, a inclusão é o veículo que pode permitir que todas as nossas ondulações funcionem juntas para formar essa grande onda.

Sasaki (2003) define inclusão social como: *“O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”* (SASSAKI, 2003, p. 3).

A inclusão social, então, é um processo bilateral. Ao mesmo tempo, em que a sociedade se prepara para poder incluir em seus sistemas sociais a PPD, essa também se prepara para assumir seus papéis na sociedade. As pessoas excluídas e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas e equiparar oportunidades para todos.

Neste sentido, a prática da inclusão social repousa em princípios considerados incomuns, tais como: *“a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”* (SASSAKI, 2003, p. 42).

A inclusão é um conceito que emerge da complexidade, da idéia de trama, de tecido que nos propõe Mantoan (2003), citando Morin. Ela implica no entrelaçamento das diferenças humanas, do contato e do compartilhamento das singularidades.

Portanto, a inclusão da PPD pressupõe um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamento a igualdade na participação e na construção do espaço social no qual entendemos ser um direito. A busca pela inclusão social da PPD significa, ao mesmo tempo, a busca por uma sociedade diferente.

A inclusão é, então, um processo que busca remover as barreiras impostas pela exclusão em seu sentido mais pleno. Aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados, pelos mais diversos motivos, a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem (MANTOAN, 2004b).

O desafio da inclusão está em lançar propostas que não se destinam apenas a um grupo restrito de pessoas, mas a todas as possibilidades da existência humana.

Sendo a escola parte constitutiva do social, ela refletirá, sem dúvida, os desdobramentos de todas as transformações ocorridas na sociedade. Assim, o

paradigma da inclusão social abarcou a educação, preconizando a educação inclusiva.

3.2 A educação da pessoa portadora de deficiência

A inclusão da PPD veio como um movimento para revolucionar o sistema organizacional e curricular vigente na escola regular. A intenção desse movimento é defender verdadeiramente o direito de todos à educação prescrita em nossa Constituição de 1988.

Segundo Mantoan (2004b), o paradigma da inclusão encontra-se atrelado na prática pedagógica à uma pedagogia da diversidade, da diferença e não da normalidade.

A intenção de incluir todos os alunos nas escolas comuns implica em que reconheçamos as diferenças, a multiplicidade dos saberes e das condições sobre as quais o conhecimento é aplicado. É de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer, nos encontros e nas infinitas combinações entre os conteúdos disciplinares (MANTOAN, 2004b, p. 12).

O movimento inclusivo nas escolas surgiu, nos anos noventa, e preconizou a inserção, incondicional, de todos os alunos, como princípio fundamental do atendimento educacional. Esse movimento veio se contrapor ao que se conhece como teoria do meio menos restritivo possível – integração (MANTOAN, 2004b). A teoria do meio menos restritivo possível fundamenta a chamada integração escolar e preconiza a inserção do aluno PNEE, mas condicionada às suas possibilidades de corresponder às expectativas e as exigências de um ambiente considerado regular, normal, no qual a maioria dos alunos consegue se adaptar (MANTOAN, 2004b).

Nessa teoria, ainda segundo Mantoan (2004b), o aluno PNEE, desde a infância, deve ser atendido, separadamente, em serviços e programas individualizados em instituições ou classes especiais.

Já a teoria do meio mais favorável possível embasa a inclusão escolar cujo princípio fundamental está na valorização da diversidade humana e implica a criação de espaços educacionais abertos, em que as diferenças são as que impulsionam os

educadores a mudar comportamentos, idéias, procedimentos, em busca de uma educação de qualidade para todos (MANTOAN, 2004b). Essa concepção propõe o atendimento educacional individualizado em cada aluno, reconhecendo a singularidade de cada um, sem, contudo, separar os sujeitos.

Na educação inclusiva não cabe mais a idéia de normalizar os alunos, ou seja, a idéia de que todos são iguais e que aprendem da mesma forma. *“A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos e não apenas para os que têm uma deficiência”* (MANTOAN, 2004b, p. 13). As propostas educacionais inclusivas apontam para a necessidade do processo ensino/aprendizagem ser regado pela riqueza da subjetividade humana, pela diferença de cada um e pelo dinamismo da vida dentro e fora das escolas.

Figueiredo (2004), ao realizar uma pesquisa comparativa entre duas regiões do Brasil – sudeste e nordeste – que visava ao aprimoramento institucional para a escola inclusiva, concluiu que a inclusão deve começar desde a Educação Infantil, dado que esse período é propício às interações afetivas das crianças pelas trocas que se estabelecem entre elas e com o meio. Considerando, ainda, que o trabalho na Educação Infantil é muito mais voltado para o desenvolvimento e para as aquisições de ordem lingüística, atitudinal, afetiva, social e psicomotora, este período é a porta de entrada da inclusão escolar (FIGUEIREDO, 2004), ou seja, é um período privilegiado para o exercício da liberdade e do respeito à individualidade e à diferença do outro.

Na perspectiva inclusiva supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 31).

Para Mantoan (2003 e 1997), a metáfora da educação inclusiva é o caleidoscópio. Esse instrumento precisa de todos os diferentes pedaços que o compõem para formar indefinidamente, a cada giro do objeto, novos arranjos (MANTOAN, 1997).

Mantoan (2003), citando Forest, coloca que a imagem do caleidoscópio foi bem descrita pelas palavras de uma de suas grandes defensoras: Marsha Forest.

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (FOREST apud MANTOAN, 2003, p. 26).

Não podemos deixar de ressaltar, que assim como no caleidoscópio, cada peça é essencial para que a figura se torne mais rica e mais completa, cada aluno também é essencial para a prática adequada da inclusão, fazendo com que o ambiente seja mais rico tanto quanto mais diversa e heterogênea for a turma. O segredo e o sucesso do processo de ensino/aprendizagem estão no convívio e na interação com o outro.

Assim, as ações educativas inclusivas em que acreditamos contemplam a aprendizagem como experiência relacional e participativa, que produz sentido para o aluno, pois considera sua subjetividade, mesmo que construída no coletivo das salas de aula.

3.2.1 Escola inclusiva: uma escola idealizada?

Muitos educadores colocam que a educação inclusiva é algo idealizado, utópico que aparece apenas na legislação, sendo inviável sua prática.

Em seu livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” a pedagoga Mantoan (2003) coloca que em uma de suas palestras ela foi indagada por um professor com relação à idealização da escola inclusiva. Mantoan (2003) assim lhe respondeu:

Professor, penso que é exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor e tantos outros que me julgam utópica, idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais, tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos “normais” que aprendemos a definir nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria continuando a falar de uma escola imaginada pela maioria, em que, certamente, não cabem todos os alunos, só os que se

encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos! (MANTOAN, 2003, p. 58).

Nessa perspectiva, a escola inclusiva se constitui numa proposta real e possível, na qual é necessário que haja uma reorganização do trabalho escolar e uma ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. É preciso haver uma valorização da singularidade de cada um dos sujeitos, numa visão de conjunto e parceria, na busca da transposição do ideal para o real.

Para tanto, é preciso uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal (MANTOAN, 2003). É imprescindível, também, que o professor mude sua postura, passando a ver o aluno como sujeito ativo e interativo na construção do conhecimento. Além disso, a inclusão se concretiza com uma educação para todos e com o ensino especializado no aluno, programas e currículos individualizados.

Assim, acreditamos que a educação inclusiva é, sim, uma inovação, mas uma inovação possível e não utópica e idealizada.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 2003, p. 56).

Portanto, para que a escola inclusiva passe de algo irreal para algo real, possível, concreto, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo para que a transformação possa acontecer.

Segundo Mantoan (2003), para que a escola se transforme são necessárias quatro tarefas fundamentais:

- a) recriar o modelo educacional;
- b) reorganizar a escola;
- c) garantir um ensino para todos;
- d) transformar o educador.

A seguir discutiremos cada uma dessas tarefas.

3.2.2.1 Recriar o modelo educacional

Atualmente, a escola tem uma responsabilidade que é conferida quase que exclusivamente a ela, que é propiciar às novas gerações o acesso e a apropriação da cultura (KASSAR, 2002). Não queremos negligenciar essa função tão importante ou apresentá-la em segundo plano. Pelo contrário, acreditamos que a socialização é um aspecto fundamental no desenvolvimento das crianças, apesar de sabermos que o papel da escola não é apenas esse.

Portanto, é preciso superar a idéia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os alunos quantificando respostas-padrão. São aquelas escolas cujos métodos e práticas preconizam a exposição oral, a repetição e a memorização. Precisamos, com urgência, recriar o modelo educativo escolar vigente, tendo como eixo o ensino de qualidade para todos. Dessa forma, numa escola para todos, há a necessidade de superar um desafio: propiciar a apropriação da cultura a todos os alunos (KASSAR, 2002).

Uma reestruturação do projeto pedagógico desse modelo de escola, a fim de que ela se repense a partir de novos parâmetros de ação educativa, contribuirá para que a escola seja realmente aberta às diferenças e capaz de ensinar a todos, sem discriminação e sem a necessidade de métodos e práticas do ensino especial. Conforme Mantoan (2003):

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional e cultural dos alunos (MANTOAN, 2003, p. 61).

Assim, nas práticas e métodos pedagógicos da escola que iremos recriar, predomina a experimentação, a criação, a descoberta e a co-autoria do conhecimento.

Segundo Mantoan (2003), ambientes educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprenderem juntos, não excluindo ninguém de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo.

São os ambientes que praticam a verdadeira educação inclusiva e, portanto, foram recriados e reconstruídos.

3.2.2.2 Reorganizar a escola – aspectos político-pedagógico e administrativo

Para reorganizar as escolas, permitindo que se tornem escolas inclusivas, é imprescindível realizar um encadeamento de ações que estão centradas no seu projeto político-pedagógico, reorganizá-las administrativamente, repensando os papéis desempenhados pelos membros da organização (MANTOAN, 2003).

3.2.2.2.1 Aspectos político-pedagógico

O projeto político-pedagógico é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e com responsabilidade, sendo imprescindível que seja elaborado com autonomia e com participação de todos os segmentos que compõem a escola.

O projeto político-pedagógico parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação, objetivos, propõe iniciativas, ações com metas e define os que serão responsáveis em coordenar (MANTOAN, 2003).

Portanto, os conteúdos do projeto político-pedagógico de uma escola:

- esclarecem ao diretor, aos professores, aos coordenadores, aos funcionários e aos pais sobre a clientela da escola;
- elucidam os recursos humanos e materiais de que a escola dispõe.

Neste sentido, ao reformular o projeto político-pedagógico, estaremos reorganizando a escola, para que ela se torne uma escola inclusiva. Assim, para que isso seja possível, a escola deve procurar:

- rever e modificar currículos, práticas de ensino e avaliação;
- elaborar novos currículos que reflitam o meio social e cultural do aluno;

- integrar áreas do conhecimento, para atingir a concepção transversal de novas propostas não disciplinares de organização curricular;
- mudar o sentido das disciplinas acadêmicas que passam a ser meios para a aprendizagem e não o objeto desta;
- propor que o estudo das disciplinas partirá das experiências de vida dos alunos, de seus saberes e fazeres;
- Reformular a formação das turmas.

Dessa forma, quando reorganizamos pedagogicamente as escolas, estamos, também, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por professores, por administradores, por funcionários e por alunos, o que só tem a contribuir para que possamos construir a verdadeira escola inclusiva, uma escola para todos.

3.2.2.2 Aspecto administrativo

Quando modificamos os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções e readquirem teor pedagógico (MANTOAN, 2003).

Portanto, ao permitir uma autonomia pedagógica, administrativa e financeira - recursos materiais e humanos – ou seja, uma gestão menos centralizada, o que implica, automaticamente, em menos burocracia, deixa de existir os motivos pelos quais os profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas, que é verdadeiramente o mais importante.

3.2.2.2.3 Garantir um ensino para todos

Quando falamos de uma escola inclusiva, falamos de uma escola que não classifica, que não valoriza, apenas, a inteligência lógico-matemática, que não é, somente, conteudista. Falamos de uma escola para todos. Todos: pobres, loucos, deficientes, minorias étnicas - todos.

Essa escola, que ensina a todos os alunos, deve ser uma escola que aceita e valoriza a diversidade humana. Deve ser uma escola que, segundo Mantoan (2003), se opõe:

- aos trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;
- a ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos de cada série;
- a adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- a servir-se da folha “mimeografada” ou “xerocada” para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas com as mesmas respostas;
- a propor projetos de trabalho, totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo-adesão do professor às inovações;
- a organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula;
- a considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno.

Segundo Mantoan (2002):

Em uma palavra, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidárias, participativas. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo.

São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2002, p. 21).

É indispensável, quando se ensina a todos os alunos, garantir tempo e liberdade para que as crianças aprendam; suprimir o caráter classificatório de notas, provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar. Segundo Mantoan (2003), para ser coerente com essa proposta, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão com o objetivo de tirar boas notas e ser promovido.

Assim, para que a escola possa receber todas as crianças, independentemente das diferenças, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2003).

3.2.2.1.4 Transformar o educador

A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção, requer um modelo diferente das propostas já existentes.

Educadores conscientes do modo como atuam são essenciais para inovar a escola. No entanto, a maioria dos professores tem uma visão funcional – transmissiva - do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar, em suas salas de aula, é inicialmente rejeitado. Por isso, é importante investir na formação continuada dos educadores como um passo essencial para transformar a escola.

Na pesquisa citada anteriormente, realizada por Figueiredo (2004) sobre o aprimoramento institucional para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Inclusivo em duas regiões do Brasil – sudeste e nordeste – ficou claro que os professores sentiam necessidade de maior investimento em sua formação. Ao serem

indagados sobre quais eram suas necessidades para que pudessem construir a escola inclusiva, o item formação acumulou o maior índice de resposta (FIGUEIREDO, 2004).

Cabe ressaltar que a fragilidade na formação do professor não se refere apenas ao trabalho com a criança com deficiência, mas ao trabalho pedagógico de modo geral. Na pesquisa de Scoz citada por Figueiredo (2004), realizada com professores da rede pública de São Paulo, a formação foi também uma das maiores solicitações dos professores.

Segundo Figueiredo (2004, p. 196): *“A formação é importante sem dúvida, mas é a presença do aluno na escola que vai colorir, redimensionar e dar vida a esse espetáculo chamado educação”*. Além disso, é imprescindível que haja a vivência real do professor com o aluno.

Portanto, ao formar o educador, devemos enfatizar a importância de seu papel na construção do conhecimento. O professor deve ser visto como uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Na proposta inclusiva, o professor assume-se como um mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade. Os alunos, por sua vez, sentem-se mais motivados, participativos, exercitando o diálogo e a criatividade, atuando como co-autores de uma escola formadora de cidadãos críticos e autônomos.

O professor inclusivo deve adotar uma metodologia não convencional com recursos alternativos e inovadores. Seu trabalho individual e solitário cede lugar ao trabalho em grupo, buscando coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias.

Segundo Kassar (2004b), o professor, diante do processo educativo, deve estar bastante atento para as contribuições da psicologia soviética, que acredita que o aprendizado escolar, quando bem organizado, produz mudanças inteiramente novas e substanciais no desenvolvimento do aluno. Além disso:

(...) não parece adequado ensinar à criança esperando o momento de "florescimento" das habilidades. E organizar o fazer pedagógico esperando que o amadurecimento dos alunos se dê espontaneamente não contribui para seu desenvolvimento (KASSAR, 2004b, p. 82).

O acesso ao conhecimento é fundamental ao ser humano. É fundamental ao ser humano aluno - e é, também, fundamental para o ser humano professor. Assim, acreditamos que mudanças dos processos educativos consolidam-se mediante a construção de novas percepções por quem produz a prática pedagógica, o professor.

3.2.2 A escola para todos ou a escola para um?

Como já foi dito, a escola inclusiva é uma escola para todos. Todos: pobres, loucos, deficientes, minorias étnicas, todos (MANTOAN, 1997). Mas, como acolher tantas diferenças na escola?

Conforme afirma Kassar (2004b), grande parte dos métodos e técnicas adotados na Pedagogia “funciona” com classes homogêneas, ou seja, com crianças que têm níveis de desenvolvimento próximos. Tais procedimentos são taxados como eficientes. Mas, como trabalhar diante da diversidade proposta pela inclusão?

Mantoan (2003) pode responder nossa pergunta com esse parágrafo:

Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos (MANTOAN, 2003, p.78).

A partir do momento que entendermos que incluir não é simplesmente não deixar ninguém de fora da escola, a partir do momento que entendermos a verdadeira proposta da educação inclusiva, podemos lidar com as diferenças presentes na sala de aula, desenvolvendo um trabalho individualizado, focado no aluno, atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um. Temos de estar juntos, reconhecendo as pluralidades das manifestações humanas, para construir uma nova ética escolar que advém de uma consciência que seja, ao mesmo tempo, especial e inclusiva. Portanto, contrariar a proposta de uma escola que se pauta pela igualdade de tratamento é fazer a diferença, reconhecendo-a e valorizando-a.

Na inclusão, é o aluno que controla seu processo de aprendizagem, pois é ele quem se adapta ao conhecimento de acordo com suas possibilidades de relacionar o novo ao que ele já conhece. É importante lembrar que aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ou física, serem mais ou menos privilegiadas (MANTOAN, 2004c).

A escola para todos precisa mudar seu olhar e se basear em uma filosofia que aceite a diversidade, a diferença, a não homogeneização como eixo diferencial humano, o que implica em posicionar-se em relação ao conceito de educação (CLASER, 2001).

Assim, assegurar o direito à diferença, na escola, é ensinar a incluir e, se a escola não tomar para si esta tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão nas suas formas mais sutis e mais selvagens. Portanto, podemos dizer que a escola inclusiva é para todos os alunos, mas não deixando, nunca, de considerar e de respeitar a singularidade de cada um. Devemos nos atentar ao fato de que não podemos reduzir o processo de ensino/aprendizagem de uma criança àquele apresentado por outra. Isto porque cada criança é única e não pode ser comparada às demais.

3.2.3 Os benefícios da educação inclusiva

Na visão de muitos profissionais da educação, o aluno PNEE é sempre uma criança dependente e que pode transformar a ação pedagógica do professor quase em um sacrifício. Além disso, Figueiredo (2004) citando Santos coloca que a maioria dos professores não percebe nenhum tipo de contribuição para o desempenho escolar dos outros alunos, porque acredita que essa convivência com o aluno PNEE prejudica a aprendizagem dos não-deficientes.

Mas, essa crença, muitas vezes, é fruto de preconceitos ou de experiências profissionais mal-sucedidas, vividas pelos professores, no âmbito de escolas, despreparadas para receber e atender qualquer que seja a criança e não somente a

criança com deficiência. No entanto, o que temos na literatura é justamente o contrário, os colegas, sem deficiência, também são favorecidos pelo processo da inclusão de crianças com deficiência.

Na pesquisa sobre o aprimoramento institucional para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Inclusivo, em duas regiões do Brasil – sudeste e nordeste, realizada por Figueiredo (2004), a pesquisadora, ao explorar a opinião dos professores a respeito da presença do aluno com deficiência no ensino regular, perguntava se a presença desse aluno contribui ou não para o desempenho escolar dos demais colegas de classe. 46% dos professores responderam que sim e 40% deles responderam que não. Os que disseram que a presença do aluno com deficiência contribui para o desempenho escolar dos demais alunos justificaram suas respostas com base nos aspectos sociais, especialmente com respeito à eliminação de preconceitos, ao desenvolvimento de atitudes solidárias, à integração social e, também, aos aspectos cognitivos relacionados com o estímulo para os colegas. Nesse sentido:

Não mais se consideram os alunos com deficiência como os únicos beneficiários de sua inserção escolar. Com certeza, a construção dos aspectos éticos e morais de todos os sujeitos envolvidos numa prática educacional inclusivista é profunda e positivamente afetada (MARQUES; MARQUES, 2004, p. 06).

Portanto, podemos afirmar que a inclusão beneficia a escola como um todo - alunos deficientes, alunos sem deficiências e educadores. O convívio com as diferenças, com as pluralidades só tem a contribuir para que o processo de aprendizagem seja como uma experiência relacional participativa que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade.

As crianças, sem dúvida, terão a oportunidade de serem adultos mais solidários, mais sensíveis em relação ao outro. Poderão ser adultos mais cooperativos, menos egoístas e egocêntricos, que saibam conviver em grupos e trabalhar em equipe e, com certeza, menos preconceituosos. A escola inclusiva é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é sempre diferente.

3.3 Considerações finais

O desafio está lançado. Ou a escola permanece no nível de desenvolvimento atual, reproduzindo conhecimentos que o aluno já é capaz de adquirir sozinho, ou torna-se um espaço de interação, aberta ao diálogo, desenvolvendo o potencial dos alunos. A nova escola deve estar preparada para as diferenças, para os erros, para as contradições e embasada na colaboração mútua.

O que nunca poderá ser esquecido por nós é que toda sala de aula, sem exceção, pois é constituída por sujeitos, possui uma heterogeneidade ampla em que cada um de seus membros tem sua história. Segundo Duarte (2000), temos sempre que lembrar que os alunos advêm de meios sócio-culturais diferentes e que são herdeiros de toda evolução filogenética e cultural a que estão submetidos.

Nesse capítulo, apresentamos a proposta da inclusão social e, sobretudo, a proposta da educação inclusiva. No entanto, temos consciência de que a inclusão e suas variáveis são processos e podemos até dizer que são processos lentos e desafiadores. A construção da nova sociedade, a sociedade inclusiva está acontecendo de forma gradativa e demanda trabalho, vontade, cooperação, despertando incômodos, ameaças e temores. Sobre o nosso desafio, Tunes (2003) coloca que:

É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir, mas a questão a ser feita não é que estamos ou não estamos preparados para isso. A pergunta é outra: queremos aceitar o desafio? (TUNES, 2003 p. 11).

Sabemos, no entanto, que enfrentar esses desafios e deslocar nossas concepções para essa nova visão não é tarefa fácil, pois requer revolução interna, mudanças de valores e demanda uma sociedade que aceite a diversidade. De acordo com os autores:

O desafio está posto. Não há receitas prontas, por isto, não há um caminho a se trilhar, mas a se construir. O único instrumento que temos hoje para iniciar esta caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a idéia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural de ser vida (MARQUES; MARQUES, 2004, p. 8).

No desafio, como a escola constitui um espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos, ela deve ser alvo de interesse para que possamos construir uma sociedade para todos. Na nova escola, a escola inclusiva, temos que encontrar um espaço de crescimento da diversidade, permitindo que as crianças sejam inseridas em uma rede rica de interlocuções. Quanto mais a criança tiver oportunidade de conviver com diferenças e semelhanças, mais se tornará apta como sujeito social.

A verdadeira escola inclusiva não exclui nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas. A escola de qualidade contribui para a construção de personalidades humanas autônomas, críticas, na qual as crianças aprendem a ser pessoas. No ambiente educativo inclusivo, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

É importante deixar claro que admitir o acesso de todas as crianças às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade, não adianta nada. Ao contrário do que alguns ainda pensam, a inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial.

Acima de tudo, devemos ficar atentos se as escolas estão se transformando, se os alunos estão sendo respeitados, nas suas possibilidades de avançar autonomamente. Ao construírem conhecimentos, se estes conhecimentos e outros são produzidos coletivamente nas salas de aula, em clima solidário e com responsabilidade e se as relações entre as crianças, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitam em laços de cooperação, de diálogo que são frutos de um exercício diário de compartilhamento de seus deveres, problemas, sucessos. Além disso, os professores e demais integrantes da escola devem procurar progredir pedagogicamente, atualizando a maneira de ensinar a partir de novas concepções e práticas educacionais.

Sabemos que, conforme afirma Mantoan (2003), o movimento inclusivo nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

A escola prepara o futuro e de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem

diferentes de nós que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão.

4 OS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Podemos abordar a vinculação entre a psicologia soviética e os processos educativos a partir de perspectivas muito diversas (BAQUERO, 1998). No entanto, escolhemos como marco teórico dessa dissertação, o pensamento vygotskyano por defender que as práticas de ensino escolares sejam distintas das já existentes, ou seja, acreditamos que o processo de ensino/aprendizagem é algo individual, subjetivo, mas que acontece no coletivo, na interação com o outro, sendo, portanto, singular e único para cada aluno. Além disso, as elaborações de Vygotsky oferecem uma explicação satisfatória do dia-a-dia das práticas educativas e do desenvolvimento humano (BAQUERO, 1998).

Dessa forma, em primeiro lugar, a teoria de Vygotsky é utilizada para compreender os fenômenos educativos, pois elabora pesquisas pedagógicas e encontra aplicações práticas. Em segundo lugar, graças à teoria de Vygotsky, introduziu-se na psicologia contemporânea, de modo direto ou indireto, todo um conjunto de novos problemas de investigação empírica que se revestem da maior importância para a educação. Investigações sobre a sociabilidade precoce da criança, que tem contribuído para uma melhor compreensão da primeira infância. As relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo; as atuais investigações sobre a mediação simbólica, o papel que desempenha no desenvolvimento mental e na linguagem são todas fortemente influenciadas pelas teses de Vygotsky. É nesse sentido que acreditamos que a teoria histórico-cultural pode responder às perguntas iniciais da presente pesquisa (capítulo 1).

Assim, neste capítulo, iremos retomar e ampliar tópicos centrais da teoria de Vygotsky referentes, principalmente, às relações entre os processos educativos e os processos de desenvolvimento, com uma aproximação do problema específico desta pesquisa, o da inclusão escolar e o processo de homogeneização dos sujeitos nas salas de aula.

Buscamos precisar algumas questões referentes às relações que se estabelecem entre a dinâmica dos processos de desenvolvimento e as práticas educativas no campo da psicologia histórico-cultural. Trata-se de uma aproximação necessária para compreender “as armadilhas da educação inclusiva”.

4.1 Contextualização

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia, país da extinta União Soviética. Sua origem é de uma família judia e de posse, que podia oferecer educação de qualidade aos filhos (VAN DER VEER; VALSINER, 2001). Vygotsky passou a maior parte de sua vida na Rússia, onde morreu precocemente de tuberculose com trinta e sete anos. Ele é considerado, por muitos, um dos grandes pesquisadores do comportamento humano, em especial, da formação intelectual e cultural do homem e de seus diversos meios de aprendizagem.

Sabemos que, para compreender a teoria de Vygotsky, é preciso, antes de tudo, considerar o contexto em que sua produção teórica foi elaborada. Dessa forma, as idéias de Vygotsky foram desenvolvidas, na União Soviética saída da Revolução Comunista de 1917, e refletem o desejo de reescrever a psicologia com base no materialismo dialético marxista e construir uma teoria da educação adequada ao mundo novo, que emergia dos escombros da revolução. Assim, o projeto ambicioso e a constante ameaça da morte deram ao seu trabalho, abrangente e profundo, um caráter de urgência.

Vygotsky reconhece a necessidade de criar uma teoria geral da psicologia, superando a crise existente na Ciência, crise essa caracterizada pela contradição entre o acúmulo de dados obtidos, através das pesquisas empíricas, e pela total fragmentação da psicologia em uma grande quantidade de correntes teóricas, construídas com base em pressupostos muito pouco consistentes (DUARTE, 2000).

No intuito de superar as duas concepções de desenvolvimento humano presentes no início do século, a empirista (para a qual o desenvolvimento humano é produto apenas da ação do meio) e a racionalista (que parte do princípio de que já nascemos com estruturas pré-formadas para que possamos nos desenvolver), Vygotsky constrói uma síntese para a psicologia, integrando em uma mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico (OLIVEIRA, 1995). Ele percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, sujeitos que criam idéias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos (FREITAS, 2002).

Nesse sentido, a teoria de Vygotsky representa uma verdadeira ruptura com os modelos psicológicos anteriores, como nos explica Freitas (2002):

Vygotsky, insatisfeito com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos, propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas apresentou mais do que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente. Assim, elaborou sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito como constituído, não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais via linguagem (FREITAS, 2002, p. 22).

Portanto, Vygotsky procurou construir o que chamou de uma nova psicologia, que deveria refletir o sujeito em sua totalidade, articulando, dialeticamente, os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence.

Vygotsky (2001) afirma que as características do homem não estão presentes desde o seu nascimento, nem são resultados do meio externo, mas de uma interação do homem com seu meio sócio-cultural. Portanto, foi essa preocupação de evitar uma visão essencialista e a-histórica da natureza humana que levou Vygotsky (2001) a se interessar pelo desenvolvimento histórico da mente humana.

É interessante notar que a teoria de Vygotsky teve como pano de fundo o pensamento marxista. Desse embasamento, o autor abstraiu que o ser humano é uma construção histórica e social e é através da cultura que ele se humaniza. Nos dizeres de Oliveira (1995):

(...) o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar no desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal (...) (OLIVEIRA, 1995, p. 24).

Ainda tomando como base o referencial marxista, tem-se que Vygotsky (2001) interessou-se por enfatizar o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem. Assim, podemos afirmar que, segundo Vygotsky (2001), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por elementos simbólicos.

4.2 A mediação simbólica

Segundo Oliveira (1995), Vygotsky dedicou-se a estudar as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores - consciência, linguagem, atenção, memória, ação intencional e livre arbítrio. Tais funções são típicas do ser humano e se diferenciam dos processos elementares inferiores - reflexos, associações simples entre eventos, dentre outros.

Os processos psicológicos superiores do pensamento humano surgem no desenvolvimento social da criança através das interações que estabelecem com o outro. Sendo que as formas coletivas precedem às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre as mesmas bases. De maneira que, através do coletivo, através da colaboração das pessoas que rodeiam a criança, através da experiência social, nascem as funções psicológicas superiores da atividade intelectual humana.

Neste sentido, a constituição dos processos psicológicos superiores está intrínseca ao convívio social e irreduzível aos processos elementares, cujo desenvolvimento é explicado por processos de natureza biológica ou pré-biológica, explicando, também, que podem ser compartilhados com outras espécies animais (BAQUERO, 1998).

Portanto, a tese fundamental que nos interessa pode ser formulada da seguinte maneira: a investigação do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos convence que essas funções têm uma origem social, tanto na filogênese, quanto também na ontogênese (VYGOTSKY, 1989).

Assim, para que possamos compreender as concepções vygotksyanas das funções psicológicas superiores e o entendimento do desenvolvimento humano, como processo histórico-cultural, é preciso compreender o conceito de mediação simbólica.

O homem, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Dessa forma, podemos entender mediação como: *“o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”* (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

Portanto, Vygotsky (2001) enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto como uma ação do sujeito sobre a realidade e, sim, pela mediação feita pelo outro social que pode apresentar-se por meio de objetos ou signos. Logo, a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio é sempre mediada.

Vygotsky (2001) distingue dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos e os signos, e ainda que possuam analogias, serão explicados a seguir separadamente.

4.2.1 Os instrumentos

Segundo Oliveira (1995), o conceito de instrumento, desenvolvido por Vygotsky, foi influenciado pelas idéias marxistas. Ele toma do materialismo histórico o pressuposto de que é o trabalho que une homem e natureza e cria a cultura e a história humana. As relações sociais são desenvolvidas no trabalho, atividade coletiva, ao mesmo tempo em que o homem cria e utiliza instrumentos.

Um instrumento é um elemento entre o sujeito e o objeto que amplia as possibilidades de transformação do meio social. Ele é feito para um determinado objetivo e traz consigo a função para a qual foi criado. Dessa forma, o instrumento funciona como um objeto social mediador entre o sujeito e o mundo.

Apesar dos animais também recorrerem aos instrumentos, o que nos torna humanos é nossa capacidade de utilizar instrumentos simbólicos para complementar nossa atividade. Uma criança pega um cabo de vassoura e o transforma em um cavalo, ou em um fuzil, ou em uma árvore... Os chimpanzés, por mais inteligentes que sejam, podem, no máximo, utilizar o cabo de vassoura para derrubar bananas, por exemplo, e jamais para criar uma situação imaginária. Logo, o que nos torna humanos, segundo Vygotsky, é nossa capacidade de imaginar, de projetar (OLIVEIRA, 1995).

4.2.2 Os signos

O uso de signos, como mediadores do conhecimento, acontece de maneira análoga ao uso de instrumentos. No entanto, enquanto os instrumentos são elementos externos ao sujeito, os signos são orientados para o próprio sujeito, agindo como instrumento da atividade psicológica.

O signo, na sua forma mais elementar, é a marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção (OLIVEIRA, 1995). Assim, os signos não cumprem um papel simplesmente auxiliar ou facilitador da ação humana, eles produzem mudanças estruturais, dando lugar a uma nova ação. Isto é, eles ampliam a capacidade do homem para agir no meio social, consentindo que o ser humano, por exemplo, utilize varetas como signos para contar grandes quantidades, o que facilitará sua memorização. Dessa forma, as varetas funcionam como signos, são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos do tempo e do espaço presentes. Logo, segundo Oliveira (1995), a memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada:

São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar o mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lençol para não esquecer um compromisso são apenas alguns exemplos de que constantemente recorreremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossa possibilidade de armazenamento de informações e de controlar a ação psicológica (OLIVEIRA, 1995, p. 30).

Portanto, o processo de mediação simbólica por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. A mediação é essencial para tornar possível uma atividade intencional controlada pelos sujeitos (OLIVEIRA, 1995).

Além disso, a mediação pelos signos possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas.

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada sujeito, ocorrem mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos: *“a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado por Vygotsky de processo de internalização” (OLIVEIRA, 1995, p. 34).*

4.3 O processo de internalização

Uma das principais formulações da teoria histórico-cultural refere-se, como já dissemos anteriormente, ao estudo dos processos psicológicos superiores que se originam, exclusivamente, na vida social, ou seja, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com o outro. Nesse sentido, a teoria se propõe a analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a partir do processo de internalização dos signos (BAQUERO, 1998).

Segundo Vygotsky (2001), a internalização é um processo através do qual um aspecto da estrutura da atividade que aconteceu em um plano externo passa a um plano interno, em um movimento de ressignificação. Nesse sentido, todas as funções psicológicas superiores seriam relações sociais internalizadas.

Portanto, ao longo do processo de desenvolvimento humano, o sujeito deixa de necessitar da existência de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real (OLIVEIRA, 1995).

Como seres sociais, históricos e culturais, é a partir de nossa experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real e com os signos fornecidos pela cultura que construímos os sistemas de signos para decifrar o mundo (OLIVEIRA, 1995).

Oliveira (1995) mostra o peso dos modelos culturais na constituição de signos:

Uma consequência importante dessas colocações de Vygotsky, diretamente ligada a um dos “pilares” de seu pensamento (...) é que os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modelos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1995, p. 37).

Dessa forma, podemos entender que o desenvolvimento humano é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura e que esse processo se constrói de fora para dentro. “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VYGOTSKY, 2000, p. 24).

O processo de internalização caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais. Então, podemos afirmar que toda função psicológica aparece duas vezes: primeiro em nível social e mais tarde, em nível individual; primeiro entre pessoas e depois no interior da própria. Baquero (1998), citando Vygotsky, afirma que todas as funções psicológicas têm sua origem nas relações entre seres humanos.

A interação social desempenha, assim, um papel fundamental na construção do sujeito. É através da relação com o outro que o sujeito interioriza as formas culturais, pré-estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do sujeito.

Sendo a vida social um processo dinâmico em que cada sujeito é ativo, nela acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Podemos afirmar que o desenvolvimento psicológico do homem se dá no processo de interação com o outro social.

Nessa perspectiva, as ações educativas inclusivas, que propomos pesquisar, encontram na teoria histórico-cultural, uma possibilidade de análise, na medida em que essa teoria contempla a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois considera que sua subjetividade é construída no coletivo da sala de aula.

Assim, podemos afirmar que é, na relação com o outro, ou seja, nas experiências de aprendizagem, que o desenvolvimento se processa e para tal, é preciso recorrer ao conceito de zona do desenvolvimento proximal (ZDP), proposto por Vygotsky.

4.4 Zona do desenvolvimento proximal

A concepção de que o aprendizado possibilita o despertar de processos internos no sujeito, liga o desenvolvimento da pessoa ao ambiente sócio-cultural em que vive e reconhece que o homem não se desenvolve sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Assim, o conceito de ZDP é de suma importância para compreendermos a teoria histórico-cultural e, sobretudo a proposta da presente pesquisa, que defende a educação inclusiva como sendo possível de se concretizar,

verdadeiramente, na interação com o outro, ou seja, o desenvolvimento se dá de modo partilhado. Portanto, a ZDP diz respeito às funções emergentes no sujeito, às capacidades ainda manifestadas com apoio e recursos auxiliares oferecidos pelo outro.

O desenvolvimento do conceito de ZDP esteve estreitamente ligado à discussão das limitações que os quocientes de inteligência (QI) possuíam para a predição do desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Na opinião de Vygotsky, a avaliação da ZDP fornecia maiores elementos para prever a evolução do sujeito do que o QI (BAQUERO, 1998).

Vygotsky (1999) define a ZDP como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1999, p. 112).

Sendo desenvolvimento real aquilo que a pessoa é capaz de fazer sozinha, por já ter um conhecimento consolidado. Por exemplo: o domínio da adição em desenvolvimento potencial é aquilo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda do outro e se manifesta, quando ela realiza tarefas mais complexas, orientadas por instruções e com a ajuda de uma outra pessoa, mais experiente, ou por resultado na interação com iguais. Por exemplo: realizar uma multiplicação simples quando já domina o conceito de adição.

Dessa forma, o que hoje é considerado como desenvolvimento proximal será, amanhã, o desenvolvimento real, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Em outras palavras, a ZDP seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente. Portanto, a potencialidade para aprender é diferente para cada pessoa.

A ZDP refere-se, assim, ao caminho que o sujeito vai percorrer para desenvolver funções que estão em processos de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Ela é um domínio psicológico em constante transformação. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado. O

aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do sujeito (OLIVEIRA, 1995).

Dessa forma, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo aberturas nas ZDP, nas quais as interações sociais são centrais, estando ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

Na ZDP é que se pode produzir o aparecimento de novas maneiras de pensar e onde a intermediação do outro pode desencadear um processo de modificação de esquemas atuais de conhecimento, possibilitando a construção de novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar.

Assim, ao observar a ZDP, o educador pode orientar o aprendiz no sentido de acelerar o desenvolvimento potencial do aluno tornando-o real. Nesse movimento, o ensino poderia transpor do grupo para o sujeito. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas do sujeito, de modo que o aprendiz conduza ao desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo só pode realizar-se por intermédio do outro.

No manuscrito de 1929, Vygotsky (2000) ressalta a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido e o ser adulto, o ser mais desenvolvido. Afirma o psicólogo soviético que essa interação não é necessária para o desenvolvimento do embrião humano, mas ela é fundamental para o desenvolvimento cultural do sujeito.

Cabe aqui ressaltar que o conceito de ZDP, segundo Van der Veer e Valsiner (2001), foi desenvolvido por Vygotsky, a partir de sua experiência com crianças deficientes mentais. Para ele, as crianças deficientes mentais, quando trabalhavam em grupo, construía situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais umas auxiliavam as outras. E foi a partir dessas pesquisas que Vygotsky estendeu o conceito de zona do desenvolvimento proximal para sua teoria geral.

Desse modo, as crianças com deficiência estiveram presentes na vida científica de Vygotsky e foi seu alvo de estudo por um longo tempo.

4.5 Vygotsky e as crianças com deficiência

Vygotsky interessou-se em estudar sobre as crianças com deficiência – surda-muda, cega e deficiente mental – influenciado pela defectologia e sua primeira publicação nessa área foi em 1924.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2001), defectologia era, naquela época, um campo emergente da Ciência que estudava crianças com vários tipos de defeitos mentais, sensoriais e físicos. A essa Ciência caberia investigar os ciclos e as transformações no desenvolvimento dessas crianças, cujo objeto de análise eram as reações físicas e psicológicas do deficiente.

Vygotsky (1989) inova a defectologia propondo o estudo das crianças com deficiência a partir, não do defeito orgânico, mas das relações estabelecidas por elas com as outras pessoas, ou seja, a partir do desenvolvimento histórico-cultural. Em suas palavras:

A história do desenvolvimento cultural da criança deficiente constitui o problema mais profundo e agudo da defectologia atual. Para a pesquisa científica, ela oferece um plano completamente novo para compreender o desenvolvimento humano² (VYGOTSKY, 1989, p. 26 TRADUÇÃO NOSSA).

Neste sentido, uma característica dos primeiros escritos de Vygotsky na área da defectologia, é a ênfase que ele deu ao potencial da criança deficiente para se desenvolver. Para Vygotsky (1989), as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança “normal”. A diferença está na formação dos processos psicológicos superiores. Assim, a criança limitada por uma deficiência não é menos desenvolvida, mas se desenvolve de forma diferente, conforme nos explicam Van der Veer e Valsiner (2001):

O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 75).

² La historia del desarrollo cultural del niño deficiente constituye el problema más profundo y agudo de la defectología actual. Para la investigación científica ella despliega un plano completamente nuevo del desarrollo.

Uma criança com deficiência suporta uma carga muito pesada. Ou os castigos são maiores, pois comete mais erros ou o carinho é redobrado e a ternura duplicada. É através desse ponto de vista que Vygotsky (1989) afirma que qualquer insuficiência corporal, cegueira, surdez, incapacidade mental, dentre outras, modifica a relação do sujeito deficiente com o mundo, manifestando-se nas relações sociais que esse sujeito estabelece com o outro.

Nesse sentido, para Vygotsky (1989), o problema não está no defeito orgânico da criança, mas na natureza da relação que se estabelece com ela, ou seja, no tratamento diferenciado dado a ela. Dessa maneira, Vygotsky (1989) inverte a relação e defende que o problema social resultante de uma deficiência sensorial é o que deveria ser considerado como problema principal e não o defeito orgânico. O foco do conflito, portanto, não está ligado à deformação física ou sensorial, mas à relação social.

Logo, o meio social pode facilitar ou dificultar a criação de novos caminhos para o desenvolvimento da criança. O defeito, assim, não está no sujeito. Uma criança que tem um defeito não é, necessariamente, deficiente, uma vez que seu grau de normalidade está condicionado a suas relações sociais (MARQUES, 2000b).

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989) defende uma escola que, ao invés de isolar as crianças deficientes, integrassem-nas à sociedade propondo o que chama de educação social. Esse novo modelo de educação sugere a derrubada dos muros das escolas especiais e a integração das crianças com deficiências nas escolas regulares, para que tais crianças possam ter a oportunidade de viverem juntas a pessoas sem deficiência (VAN DER VEER; VALSINER, 2001).

É muito importante, para a proposta desta pesquisa, destacar que, embora Vygotsky seja um autor do início do século passado, em suas propostas, já estão presentes algumas idéias sobre a inclusão social e a educação inclusiva.

A teoria histórico-cultural defende a idéia de que cada ser humano é único e, portanto, seu desenvolvimento também o é. A criança ao se desenvolver, ao passar por estágios e fases, apresenta uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica e, é claro, da mesma forma, a criança deficiente também apresenta qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento. Portanto, a escola não deve preocupar em avaliar o que a criança deficiente não consegue fazer, mas considerar o que ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas.

Vygotsky (1989) chega a essas conclusões, a partir dos resultados de suas pesquisas com crianças surdas-mudas e cegas. Ele defende que não é necessária nenhuma teoria específica para a compreensão e intervenção no processo de desenvolvimento da criança com deficiência.

Citando Pavlov, Vygotsky (1989) esclarece sobre o processo de formação dos reflexos condicionados – funções inferiores – e acrescenta que, em todas as pessoas, esses surgem da mesma forma. O autor afirma que, nessa lei, reside o princípio mais importante da pedagogia, ou seja, a aprendizagem do Sistema Braille³ ou a aprendizagem da leitura labial acontecem da mesma forma, em qualquer criança, independente dela ter ou não uma deficiência. Em conseqüência, o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência é o mesmo processo das pessoas ditas “normais”. A diferença reside em que, em alguns casos, um órgão de percepção é substituído por outro, no entanto o processo e o conteúdo qualitativo dessa informação será o mesmo, independente do órgão do sentido de onde veio a informação. Em outras palavras, dos pontos de vista pedagógico e psicológico, a conduta do processo de aprendizagem de uma criança com deficiência pode ser completamente equiparada à conduta de uma criança “normal”.

Assim, com relação à criança cega, Vygotsky (1989) conclui que o olho não é nada mais do que um instrumento que pode ser substituído por um outro órgão do sentido e que aprender a ler Braille não difere da aprendizagem da escrita a tinta.

Vygotsky (1989) faz uma importante distinção entre defeito primário e defeito secundário. O primeiro é, por ele, considerado como defeito biologicamente dado e, o segundo, como aquele construído socialmente, a partir da forma como o contexto cultural está estruturado e como os outros reagem ao defeito primário. Ele defende que o importante, na educação da criança com deficiência, é evitar que, a partir do defeito primário, se constituam defeitos secundários.

Essa linha de raciocínio foi confirmada por pesquisas com crianças que tinham dificuldades para dominar a cultura, chamadas por Vygotsky de crianças primitivas.

A pesquisa de Petrova com crianças primitivas, citada por Vygotsky (1989), que investigou o silogismo e a associação livre, aponta que as crianças primitivas

³ É um sistema de escrita por pontos em relevo utilizada universalmente na leitura e na escrita por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade.

recusavam a tirar conclusões a partir de premissas que descreviam situações desconhecidas. Julgavam, a partir de suas experiências limitadas, e davam definições pobres e concretas aos objetos, revelando que sabiam muito pouco sobre o mundo. Petrova concluiu que esse primitivismo não estava ligado a um déficit intelectual e que esse problema poderia ser superado através da educação. Logo, *“crianças sem o benefício de uma boa educação teriam o raciocínio pobre, dariam respostas insuficientemente elaboradas, apresentariam falta de conhecimentos culturais importantes”* (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 86).

No caso acima, o primitivismo infantil está condicionado ao domínio incompleto da linguagem. O desenvolvimento cultural está ligado, fundamentalmente, ao domínio das ferramentas psicológicas culturais criadas pela humanidade no processo histórico-cultural. Portanto, o primitivismo se caracteriza pela inabilidade para valer-se das ferramentas psicológicas. Assim, as funções psicológicas superiores só surgem na cultura e são produzidas por ela (VYGOTSKY, 1989).

Essa pesquisa de Petrova foi muito elogiada e estudada por Vygotsky (1989). Nela ele distingue desenvolvimento natural e desenvolvimento cultural, deficiência mental e primitivismo e reconhece a importância do desenvolvimento cultural para qualquer ser humano. Ao elaborar a diferença entre natural – primário e cultural – secundário, Vygotsky (1989) afirma que o desenvolvimento da criança deficiente deveria ser buscado nas funções psicológicas superiores que, diferente das funções inferiores, dependem menos de fatores orgânicos e mais de fatores culturais e sociais que podem ser ajustados. Assim, *“a compensação de um defeito orgânico poderia ser encontrada na aprendizagem de conceitos adquiridos no coletivo”* (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 88).

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento de uma criança com deficiência está condicionado a duas formas distintas: uma ligada a própria deficiência e a outra ligada à compensação da deficiência.

4.5.1 A teoria das compensações proposta por Vygotsky

A idéia de compensação dos limites sensoriais e mentais constitui o núcleo dos estudos de Vygotsky (1989) sobre defectologia. Em seu livro “Fundamentos da defectologia”, o autor afirma que a teoria das compensações desempenha e desempenhará, por muito tempo, na teoria e na prática da defectologia, uma grande inovação, uma mudança brusca na maneira de estudar as pessoas com deficiência. Nessa teoria, o desenvolvimento intelectual perde o caráter de um crescimento só quantitativo, de intensificação e aumento gradual da atividade mental, e passa a ser analisado qualitativamente, defendendo a idéia de transformação, de metamorfose.

Vygotsky (1989) afirma que a deficiência gera um processo de compensação, estimulando um direcionamento para o crescimento do sujeito, tomando como base a concepção de que o desenvolvimento humano é um processo social e que as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança “normal”.

Portanto, a teoria das compensações ou das super-compensações, proposta por Vygotsky (1989), defende um equilíbrio buscado pelo sujeito para superar sua dificuldade em uma área.

Vygotsky (1989), citando a tese de Sternes, coloca que, onde não é possível uma compensação direta, existe a possibilidade de uma compensação social. Assim, uma pessoa que tem algum defeito orgânico não é, necessariamente, uma pessoa com deficiência. O grau de seu defeito ou de sua normalidade depende de suas funções compensatórias. A substituição e/ou a compensação produzem, criam talentos ao invés de defeitos, logo aparecem como uma lei, surgindo em forma de aspiração ou tendência, portanto, onde há um defeito, sempre haverá uma compensação orgânica e/ou social.

Ainda sobre a teoria das compensações, Vygotsky (1989) nos alerta para não confundí-la com a compensação biológica das deficiências corporais. Existe a opinião de que a natureza em sua sabedoria, quando priva um homem de algum órgão do sentido (olho ou ouvido), o dota, como para compensá-lo do defeito, de uma maior receptividade de outros órgãos. Tal afirmativa não tem ligação com a teoria das compensações. Assim, é um erro considerar que um cego será um

músico extraordinário, porque tem sua função auditiva excepcionalmente desenvolvida.

É interessante advertir que esse impulso para a superação das dificuldades não é tomado de modo ingênuo por Vygotsky (1989), como sendo uma força biológica, própria dos órgãos que realizariam a compensação do que falta ou do que falha. O que Vygotsky afirma é que qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensações, alertando para o fato de que não basta determinar o grau ou a gravidade do defeito. Deve-se encontrar equilíbrio no desenvolvimento e na conduta da criança (VYGOTSKY, 1989).

A compensação é possibilitada pelo meio social, por exemplo, uma criança cega não escuta mais nem tem um tato mais apurado do que outra criança vidente, ela apenas irá desenvolver mais seus outros sentidos, na busca de uma compensação, uma equilibração em virtude de seu déficit visual. Mas, essa compensação só é possível mediante a interação social dessa criança com o outro.

Carvalho (1997) alerta quanto a alguns efeitos da compensação. Nem sempre todos os efeitos são de sucesso, ainda que sempre conduzam a um crescimento da criança. Nas palavras da autora:

Como qualquer processo de luta, de busca de equilíbrio, a compensação nem sempre conduz à formação de capacidades ao êxito. Todos os graus possíveis de resultados podem ser encontrados. Mas, qualquer que seja o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação e da formação de novos processos originados das novas vias surgidas em consequência da própria deficiência (CARVALHO, 1997, p. 150).

Logo, a teoria das compensações propõe que, em decorrência da deficiência, surgem novas vias de comunicação e interação em um processo de construção e reconstrução das funções de adaptação com o meio social. Conforme nos explica Monteiro (1995):

É preciso reconhecer que a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: se por um lado é uma limitação e diretamente atua como tal – criando obstáculos, prejuízos e dificuldades, por outro, exatamente porque as cria, serve de estímulo para o desenvolvimento das vias de adaptação, canais de compreensão que podem levar o desequilíbrio alterado a uma nova ordem na constituição da diferença, sem fixar-se no território de um rótulo qualquer ou representar o lugar do não saber; mas sendo o lugar de um outro saber, às vezes carregado de sensibilidade e não apenas voltado para a adaptação à lógica (MONTEIRO, 1995, p. 76).

Assim, para Vygotsky (1989), a deficiência não pode ser tratada como uma “coisa”, mas como um processo, uma vez que, no desenvolvimento da criança com deficiência, as irregularidades orgânicas serão substituídas e/ou transformadas através da formação de novas funções. O que é orgânico, a causa do distúrbio, não deixará de existir, mas será ultrapassado por funções qualitativamente diferentes que se originam em decorrência das vivências sociais da criança.

É importante dizer que, antes da difusão da teoria das compensações de Vygotsky, a esfera das funções psicológicas superiores era considerada inatingível, para sempre, pela criança com alguma deficiência. Todas as aspirações pedagógicas, dirigidas às crianças com deficiências, estavam orientadas para o aperfeiçoamento dos processos elementares inferiores.

Vygotsky (1989) mostra que as funções psicológicas superiores surgem das mais diversas formas, podendo, no nível de sua expressão externa, aproximar-se ou conduzir a resultados iguais, mesmo que, internamente, nada tenham em comum. Suas investigações mostram que a substituição de operações psicológicas por outras tem sido constatada em relação a quase todos os processos psicológicos, o que nos leva a concluir que onde há insuficiência e/ou limitação de uma função, uma outra função pode surgir para substituí-la ou auxiliá-la.

Portanto, as funções psicológicas, que se organizam, a partir de mediadores, têm um papel decisivo no desenvolvimento psicológico da criança com ou sem deficiência e são as interações sociais a fonte do surgimento das funções psicológicas superiores em todos nós e, em particular, segundo Carvalho (1997), em crianças com deficiência, a interação social é a fonte e o meio do desenvolvimento compensatório.

4.5.2 As interações sociais das crianças com deficiência

Para Vygotsky (1989), é na vida social da criança com deficiência e no caráter social de seu comportamento que ela encontra material para a formação de novas funções internas. Portanto, são as interações sociais que permitem o desenvolvimento psicológico de qualquer sujeito, constituindo-se em condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento de uma criança com deficiência. Como afirma

o referido autor (1989), a socialização da criança ativa e exercita as funções psicológicas superiores, assim como determina historicamente sua conduta. Na criança deficiente a relação social é fonte do desenvolvimento dessas funções.

É, portanto, através da inserção na cultura e da participação no processo de construção histórica que a criança com deficiência assimila as formas sociais de atuação, as internaliza e interage como sujeito histórico.

Como já foi dito anteriormente, para Vygotsky (1989), a criança com deficiência ocupa uma posição social especial e sua relação com o mundo se dá de uma forma diferente das crianças “normais”. É junto com as características biológicas, inerentes à deficiência – condições primárias que começa a ser construído o núcleo secundário, formado pelas relações sociais. Portanto, as interações constituídas no núcleo secundário são responsáveis pelo desenvolvimento das funções, especificamente humanas, que surgem das transformações das funções elementares biológicas.

Assim, Vygotsky (1989) nos atenta para o fato de que devemos nos preocupar mais com os efeitos da deficiência do que com a própria deficiência. Ou seja, a criança com deficiência assimila as formas sociais de atuação, as internaliza e interage como sujeito histórico somente através de sua inserção na cultura e de sua participação na construção da história.

Segundo Vygotsky (1989), as funções psicológicas, surgidas no processo de interação com as pessoas do meio em que a criança com deficiência está inserida, constituem a esfera que permite a atenuação das conseqüências da deficiência, conforme nos explica Padilha (2000):

O movimento de produzir significado supõe a ação do outro, acontece com o outro e então é possível produzir sentido com o gesto, com o silêncio, com a expressão facial, com a prosódia acompanhando a oralidade, com a lembrança do passado incorporada ao presente. (...) Pensar sobre si, para si e para o outro, dizer as coisas de certo modo – é a linguagem organizando, comunicando, nomeando, regulando a ação e o pensamento (PADILHA, 2000, p. 206).

Assim, podemos perceber que Vygotsky não apóia uma educação segregadora, em que os diferentes devam ficar isolados, uma vez que eles teriam as mesmas dificuldades e, por isso, se adaptariam mais facilmente a um ambiente de iguais. Ao contrário, Vygotsky (1989) defende que as crianças com deficiência

devem interagir com crianças “normais”. A sociabilidade é uma forma de não se adaptar à deficiência e de desenvolver novas habilidades.

Vygotsky (1989) coloca que a escola especial é naturalmente anti-social e segregadora. Uma criança com deficiência deve ter uma vida em comum com as crianças que não tem deficiência. Elas devem estudar em escolas comuns, mas a educação especial deve ser preservada, ou seja, o aluno deve ser atendido de acordo com suas necessidades. Se for uma criança cega, deverá ser alfabetizada utilizando o Sistema Braille. Se for uma criança surda-muda deverá aprender a língua brasileira de sinais (LIBRAS) para se comunicar. A escola deve, portanto, prezar a inserção social e continuar buscando formas de não alienar o deficiente.

4.6 Considerações finais

Assumindo pressupostos marxistas, Vygotsky (2001) acredita que o sujeito se desenvolve na apropriação da cultura por meio das relações sociais. Assim, entendemos que a subjetividade não existe *a priori*, mas concretiza-se no processo de internalização, evidenciando que o desenvolvimento humano acontece de modo partilhado.

Logo, o sujeito histórico-cultural não é apenas ativo, mas interativo, porque constrói conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos que os homens vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais e se constituindo como sujeito.

Para tal, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem, de ser biológico em ser humano. É nas relações com os outros que construímos conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento.

Assim, nesta pesquisa adotamos uma leitura histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky, por acreditarmos que as diferenças, as singularidades, as heterogeneidades de cada aluno – deficiente ou não – só são possíveis de se manifestarem na interação, na relação com o outro, que é sempre diferente. Podemos fazer tal afirmativa, pois, como já dissemos anteriormente, as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas, tanto para a criança deficiente quanto para a criança sem deficiência e,

conseqüentemente, o processo de desenvolvimento das crianças deficientes varia apenas qualitativamente.

5 A ABORDAGEM METODOLÓGICA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada e analisar as informações obtidas na pesquisa de campo realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte⁴ (RMEBH), dando visibilidade à inclusão de alunos PNEE, enfatizando suas condições, seus processos e as interações entre aluno/aluno e aluno/professor que podem propiciar ou não a construção de trajetórias de vida singulares/heterogêneas.

Nesse sentido, a escolha de uma escola da RMEBH se justifica por esta ser uma das pioneiras no Brasil a adotar o princípio da inclusão de alunos PNEE, vindo a constituir-se em um referencial para os demais sistemas de ensino no país.

Na perspectiva da pesquisa, torna-se importante uma compreensão da realidade, na qual os dados empíricos foram coletados. Assim, neste capítulo, apresentamos a Escola Municipal, no sentido de proporcionar uma visão mais próxima do seu cotidiano, bem como descrevemos e analisamos o estudo de caso (caso Pedro), construído a partir dos dados empíricos coletados. Além disso, elucidamos o procedimento metodológico e os instrumentos de coleta dos dados adotados no processo de investigação.

Cabe aqui ressaltar que o contexto em que o pesquisador está inserido, bem como sua história de vida, tem relevância e devem ser considerados, sobretudo na pesquisa social. Segundo Freitas (2002), o pesquisador não é um ser humano genérico, mas um ser social e singular. Ele faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas, a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa, e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os outros. É, nesse sentido, que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal.

Nesta perspectiva, a referida autora ressalta que a leitura feita pelo pesquisador do outro e dos acontecimentos que o cercam, está impregnada do lugar

⁴ Por questões éticas e de sigilo optamos por não colocar o nome da escola, onde a pesquisa de campo ocorreu e todos os nomes citados são fictícios.

de onde ele fala além de ser orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação.

Nesse sentido, saliento que, como pesquisadora, falo de um lugar de um deficiente visual (baixa visão) que acredita na educação inclusiva e a entende como um processo que está em constante construção e busca. Portanto, tomo o cuidado para que as observações livres e participantes realizadas por mim na Escola e na sala de aula do Pedro sejam utilizadas para complementar os dados coletados nas entrevistas, técnica essa que não é prejudicada por minha limitação visual, enriquecendo e auxiliando na composição do estudo de caso. Saliento, também, que, para conduzir essa pesquisa, apoiei-me em alguns conceitos da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky.

A escolha de uma abordagem metodológica de pesquisa implica em uma escolha dentre as muitas alternativas existentes no campo científico e é influenciada pelo modo como fomos e estamos subjetivados, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos escolhidos.

Nesse sentido, a escolha da metodologia, para a realização desta pesquisa, foi a de cunho qualitativo, pois considero que os pressupostos desta abordagem, segundo Chizzotti (2004), são coerentes com meu objeto de estudo:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2004, p. 79).

Assim, na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve experienciar o espaço e o tempo vivido pelo investigado e partilhar de suas experiências para reconstruir o sentido que os atores sociais atribuem às suas realidades (CHIZZOTTI, 2004).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta dos dados se apresenta como um ambiente "natural", no qual podem ocorrer as situações investigadas, exigindo que o pesquisador mantenha um contato direto e intenso com o campo de investigação.

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente preciosos. A constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudos. Todos são iguais, mas permanecem únicos e todos os seus pontos de vista são relevantes, do culto e do iletrado, do delinqüente e do Seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram (CHIZZOTTI, 2004, p. 84).

Ainda me apoiando em Bogdan e Biklen (1994), compreendo que, na investigação qualitativa, só se vai ao campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Segundo Freitas (2002), para que o pesquisador possa compreender a questão formulada, é necessária, inicialmente, uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo, para se familiarizar com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as, em novas bases, levando em conta as experiências pessoais, mas filtrando-as, com o apoio do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos.

Segundo Freitas (2002), trabalhar com a pesquisa qualitativa, em uma abordagem histórico-cultural, consiste, pois, em uma preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual ao social.

Nesse sentido, a metodologia de cunho qualitativo é condizente com a natureza do objeto de estudo da presente pesquisa.

5.1 Procedimento metodológico

A multiplicidade de fatores envolvidos nas pesquisas na área da educação, principalmente de processos que ocorrem no interior da escola, tem levado os investigadores a buscar novos procedimentos metodológicos que possibilitem uma melhor compreensão dos processos educativos.

Dessa forma, escolhemos, como procedimento metodológico, para análise dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo, o estudo de caso.

Segundo Goldenberg (2004), o estudo de caso possibilita a penetração do pesquisador na realidade social, através de um mergulho profundo no objeto delimitado, que a análise quantitativa não consegue fazer.

O estudo de caso busca o conhecimento mais próximo da realidade, a partir da análise fundamentada, não, em situações fragmentadas, mas em situações de uma realidade globalizada. Ele enseja compreender a unidade social em seus próprios termos de forma holística. Aquilo que talvez se possa perder em dados quantitativos da realidade, se ganha na compreensão mais profunda da dinâmica pesquisada, ainda mais se, nos seus objetivos de pesquisa, o pesquisador tenha em vista conhecer, prioritariamente, não o quanto de uma informação, mas o como a situação acontece (GOLDENBERG, 2004).

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986, p.18): *“Enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, um princípio básico desse tipo de estudo é que para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.”* Sendo assim, as questões colocadas no estudo deverão estar sempre em confronto com o contexto do qual possam emergir. Da mesma forma, os elementos e situações que se tornarem visíveis ao pesquisador, no âmbito do tema da pesquisa, deverão ser analisados, mediante a dialética do contexto e do cotidiano em que se localizam.

No estudo de caso, as diferenças internas e os comportamentos desviantes da média são revelados e não escondidos atrás de uma suposta homogeneidade (GOLDENBERG, 2004).

Nessa perspectiva, a elaboração do caso Pedro possibilita a compreensão das relações que os sujeitos, alunos e professores, estabeleciam com o processo de inclusão da PPD na sala de aula, permitindo um conhecimento mais profundo da escola e dos processos de singularização da criança.

Para a apreensão do processo de heterogeneização dos sujeitos, bem como a percepção da participação da escola inclusiva na construção de trajetórias de vidas singulares, foi realizado um processo de coleta de dados.

Assim, foram previstas entrevistas individuais semi-estruturadas, envolvendo os sujeitos selecionados (mãe do Pedro, Maria, professora do Pedro, Anna e o Pedro, criança com paralisia cerebral) usando-se um roteiro amplo (apêndice) para oportunizar aos entrevistados exporem seus pensamentos e suas percepções sobre a educação inclusiva. E, para complementar os dados obtidos nas entrevistas, foram

realizadas observações livres, nos espaços da escola, e observações participantes, na sala de aula do Pedro, pois, mesmo sabendo da minha limitação visual, acredito que os dados obtidos, através das observações, serviram para enriquecer o estudo de caso.

O estudo de caso, como metodologia de pesquisa não é, como nos diz Goode e Hatt (1979), uma técnica de obtenção de dados, mas um modo de organizá-los, preservando o caráter unitário do objeto estudado. Dessa forma, para que fosse construído o estudo de caso, a pesquisa de campo se fez, como já dissemos, através de entrevistas semi-estruturadas e foi completada e enriquecida por observações livres e participantes.

Tais instrumentos permitiram uma descrição detalhada dos componentes da situação pesquisada, no caso a escola, a sala de aula, seus sujeitos sociais em seus aspectos pessoais e coletivos, o local e suas circunstâncias, as ações e suas significações, os conflitos e suas sintonias e as atitudes dos sujeitos diante da realidade, a inclusão, na escola, de uma criança com deficiência.

A entrevista semi-estruturada foi escolhida como principal instrumento de coleta dos dados empíricos da pesquisa, porque, segundo Moura (2005), ela é um instrumento fundamental quando se tem em vista captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade.

A realização de entrevistas semi-estruturadas permite que a espontaneidade dos entrevistados seja mantida, procurando seguir os desvios da conversa e percorrendo, com atenção, seus espaços de silêncio.

Assim, nos meses de outubro e novembro de 2006, foram realizadas três entrevistas individuais e semi-estruturadas com Maria, mãe do Pedro (roteiro no apêndice A); Anna, professora do Pedro (roteiro no apêndice B) e Pedro, criança com paralisia cerebral e deficiência mental (roteiro no apêndice C) para auxiliar na construção do estudo de caso.

As três entrevistas foram gravadas e transcritas. Também, foi utilizado um caderno de campo, que auxiliou na anotação de impressões pessoais e de dados da realidade que foram observados no decorrer do trabalho.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria Escola e nos horários previamente agendados com os entrevistados.

Na entrevista com o Pedro, por ser uma criança, recorremos a recursos projetivos (desenhos) e lúdicos (brinquedos) para facilitar a expressão do entrevistado.

A observação, na pesquisa qualitativa, permite uma maior aproximação do contexto pesquisado, tornando possível documentar o "não documentado" e desvelar os processos implícitos no cotidiano do objeto alvo da observação (NOGUEIRA, 2004).

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes, ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual os sujeitos da pesquisa fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2002). Além disso, essa autora ressalta que, nas observações, o enfoque histórico-cultural ajuda o pesquisador a ter a dimensão da relação do singular com a totalidade e do individual com o social.

Mais uma vez, coloco que, mesmo tendo consciência de minha limitação visual e sabendo que os dados obtidos pelas observações podem estar comprometidos, acredito, também, que tais dados possuem uma riqueza muito grande de informações úteis para a pesquisa e que, por isso, optei por usá-los para complementar as entrevistas e auxiliar na construção do caso.

As observações participantes da pesquisa foram realizadas entre os meses de abril e novembro de 2006, exclusivamente na sala de aula do Pedro, em momentos e situações diversas, como nas aulas de Português, Matemática, Artes, Educação Física, dentre outras. Todos os dados coletados, através das observações, contribuíram para a construção do estudo de caso.

Para analisar as entrevistas e as observações, a técnica escolhida foi a de análise de conteúdo. Para Turato (2003), a análise de conteúdo é a mais usual abordagem analítica de dados em investigações com métodos qualitativos. Pode ser entendida como sendo uma técnica de pesquisa, objetivando a descrição sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Pode ser definida como sendo a:

Explicação do sentido contido num documento e/ou o modo em que pode ser transformado com finalidade de oferecer um significado, tendo em conta palavras pré-escolhidas pelo locutor, frequência de recorrência de certos termos, aparato e andamento do discurso (TURATO, 2003, p. 40).

Segundo Minayo (2000), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Depois de transcrever o material colhido nas entrevistas e nas observações, foram realizadas leituras flutuantes e, num segundo momento, partimos para a categorização do material. Optamos pela análise de conteúdo temática, na qual os recortes são feitos por unidades de sentido, que são unidades de significação a serem interpretadas. Minayo (2000), referindo-se à análise de conteúdo temática, explica:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. (...) qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referências e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2000, p. 209).

Nesse sentido, para que fossem estabelecidas as categorias, o material transcrito (entrevistas e observações) foi lido muitas vezes. A partir dessas leituras, de um lado, identificamos os temas recorrentes no material e, de outro, articulamos com alguns conceitos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, propondo as seguintes categorias analíticas:

- inclusão social;
- educação inclusiva;
- homogeneização/heterogeneização;
- singularização;
- interação social;
- mediação – zona de desenvolvimento proximal;
- desenvolvimento cognitivo;
- aquisição da leitura e da escrita;
- processos compensatórios.

5.2 A Escola Municipal

Ao escolhermos a Escola Municipal como *locus* da pesquisa, deparamos com uma grata surpresa, a receptividade da diretora e da coordenadora pedagógica do turno da tarde, período em que a pesquisa ocorreu.

Essa escolha se apoiou no fato de que essa unidade escolar além de aderir à proposta da Escola Plural, possui em seu corpo discente alunos PPD. Também foram relevantes, para a escolha, a facilidade de acesso e a disponibilidade dos profissionais da instituição em abrir suas portas, possibilitando, assim, a realização da pesquisa empírica.

A Escola Municipal oferece todo o Ensino Fundamental para crianças e adolescentes (turno manhã e tarde) e para adultos (turno da noite). Ela está localizada na região sul de Belo Horizonte, em área residencial, próxima a um dos maiores aglomerados da cidade (sessenta mil moradores).

A condição socioeconômica dos alunos, de acordo com depoimentos das professoras e da direção, é muito baixa. Trata-se de crianças de famílias muito pobres e desfavorecidas economicamente, cujos pais estão desempregados ou trabalham em ocupações de pouca remuneração e, em sua maioria, são moradores do aglomerado.

A Escola foi fundada em treze de março de 1971, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para atender alunos moradores dos bairros mais próximos, já que na época o aglomerado ainda não havia se formado.

O prédio da Escola tem dois andares, nos quais estão distribuídas dezesseis salas de aula, cantina, biblioteca, sala dos professores, secretaria e diretoria. A área externa é extensa, com um pátio amplo, um mini-ginásio, onde acontecem as aulas de Educação Física e uma pequena área verde, muito bem cuidada.

De acordo com a coordenadora pedagógica do turno da tarde, a Escola adotou o projeto Escola Plural em 1995, mas começou a receber alunos com deficiência a partir de 2001, por não ter sido solicitada anteriormente.

O corpo docente da instituição é composto por setenta e oito professores graduados ou pós-graduados. Na área administrativa, a Escola conta com quatro funcionários e três estagiários na secretaria e vinte cinco funcionários para os demais serviços.

Na época em que a pesquisa foi realizada (2006), a Escola possuía, aproximadamente, mil e quinhentos alunos (quarenta e seis turmas), sendo quinhentos e cinqüenta alunos (dezesesseis turmas) no turno da manhã, quatrocentos e cinqüenta alunos (dezesesseis turmas) no turno da tarde e quinhentos alunos (quatorze turmas) no turno da noite.

Dos quatrocentos e cinqüenta alunos do turno da tarde, cinco eram alunos com algum tipo de deficiência: dois com deficiência motora, um com deficiência visual (baixa visão), um com deficiência mental leve e outro com deficiência múltipla (motora e mental). Essas crianças tinham entre sete e dez anos e encontravam-se em turmas distintas, pois o critério seguido para distribuir as crianças nas classes, segundo a coordenadora pedagógica, era a idade cronológica, seguindo as recomendações da proposta político-pedagógica da escola.

5.3 O processo de coleta dos dados

No final de 2005, os procedimentos habituais de negociação com a Escola foram realizados. A proposta de trabalho foi apresentada e foi obtida, por parte da direção, a autorização para a realização da pesquisa. Ficou acordado que a pesquisa iniciaria após o carnaval de 2006.

Em março de 2006, a observação começou. A Escola, sua forma de organização, seu ambiente e o movimento dos seus diversos sujeitos (alunos e professores) foram, aos poucos, sendo entendidos. Por meio de conversas informais com a diretora, com a coordenadora, com os professores, com os alunos, com as mães dos alunos e com os funcionários administrativos fomos compreendendo, lentamente, o funcionamento e a dinâmica da Escola.

Nesse contato inicial com o cotidiano da Escola, tivemos a oportunidade de conhecer as professoras, os alunos e, mais detalhadamente, as cinco crianças com deficiência. Isso permitiu que duas crianças com deficiência fossem escolhidas para que dois estudos de caso compusessem a dissertação.

Os critérios adotados para a escolha dos sujeitos que comporiam os estudos de caso foram objetivos e subjetivos, sendo eles:

- a. os vários tipos de deficiência, com o intuito de tornar o trabalho mais amplo e diversificado;
- b. o grau de limitação provocado pela deficiência. Exemplo: as duas crianças com deficiência motora não foram escolhidas, porque uma das crianças tinha um pequeno comprometimento na perna direita, o que não impedia sua locomoção e a outra era cadeirante⁵, mas muito bem adaptada e socializada;
- c. meu grau de empatia com a professora de cada criança com deficiência;
- d. a disponibilidade e o interesse das professoras das crianças com deficiência em participar da pesquisa.

Assim, duas crianças foram escolhidas para compor os estudos de caso da dissertação: Pedro, criança com deficiência múltipla (grave comprometimento dos membros inferiores e hipotonia dos membros superiores, em virtude de paralisia cerebral e comprometimento intelectual) e Matheus, criança com deficiência visual não diagnosticada (baixa visão). Supunham que foi causada por desnutrição, pois Matheus tinha nove anos com aparência de cinco.

Dessa forma, no mês de abril, as observações nas duas classes, a do Pedro e a do Matheus, foram iniciadas. Nos primeiros dias de contato com as turmas, as crianças mostraram-se bastante inquietas, indagando constantemente: *“Você é professora também?”*, *“O que você vai fazer aqui?”*, *“Você vai estudar com a gente?”*, dentre outras perguntas curiosas. Com o decorrer do tempo, comecei a fazer parte deste cotidiano e as crianças passaram a me tratar como uma colega, uma amiga da turma, convidando-me para brincadeiras, requisitando minha presença às atividades diárias. Algo similar aconteceu com a professora Anna (professora do Pedro). Houve uma empatia entre nós, possibilitando que as observações ocorressem naturalmente.

No entanto, percebi que, com a professora Antônia (professora do Matheus), essa empatia não aconteceu. Durante as primeiras observações, senti que "me aturava" com paciência e disponibilidade, mas não demonstrava interesse e boa vontade para colaborar com a pesquisa.

Nos meses de maio e junho de 2006, minhas visitas à Escola foram diminuídas, em virtude do exame de qualificação, e quando voltei à Escola, no final do mês de junho, para combinar a continuidade do estudo, a coordenadora

⁵ Pessoa com mobilidade reduzida que utiliza a cadeira de rodas para se locomover.

pedagógica me disse que a professora Antônia não estava se sentindo bem com a minha presença em sua sala de aula. Compreendi esta atitude como uma falta de entendimento dela de minha função como pesquisadora.

Diante dessa situação e em decorrência do pouco tempo e dos procedimentos burocráticos que deveriam ser realizados novamente (Comitê de Ética e Pesquisa da PUC - Minas), optamos por continuar a pesquisa apenas com o caso Pedro.

A idéia inicial era de trabalhar com dois casos, no entanto, devido às dificuldades já colocadas, isso não foi possível. Mas, por ser uma pesquisa de cunho qualitativo e por não ter a intenção de generalizar, embora possa servir de parâmetro para situações semelhantes, continuamos o estudo somente com o caso Pedro.

A pesquisa qualitativa não tem a pretensão de ser representativa no que diz respeito ao aspecto distributivo do fenômeno e, se alguma possibilidade de generalização advier da análise realizada, ela somente poderá ser vista e entendida dentro das linhas de demarcação do vasto território das possibilidades. Portanto, os resultados de uma pesquisa qualitativa, segundo Goldemberg (2004), não podem ser generalizados, mas servem como parâmetro de comparação para outras pesquisas.

5.4 O caso Pedro

De posse das análises dos dados coletados através das três entrevistas, das observações participantes e das observações livres, o caso Pedro foi construído. Dos dados empíricos, procuramos extrair a história de vida da criança, as concepções que tem de si mesmo, seu desenvolvimento social e cognitivo, seu processo de escolarização, sua forma de interação com o mundo e com seus pares (familiares, colegas e professora), como organiza seu sistema de compensação, as mediações que auxiliam em seu processo de aprendizagem, procurando entender o processo de inclusão social e escolar, atentando não para o que falta, mas como apresenta seu progresso.

No dia em que conheci Pedro, deparei-me com uma criança bem “molinha”, sentada no chão do pátio da Escola, encostada nas pernas da professora Anna. Pedro aparentava estar feliz e interagiu com as outras crianças que o rodeavam. Assim que me percebeu, Anna disse: *“A mãe mandou ele hoje sem cadeira, aí eu tenho que ficar segurando ele o tempo todo”* (ANNA).

Pedro é uma criança de oito anos, diagnosticada como portadora de paralisia cerebral, que não anda e, segundo a coordenadora pedagógica, tem muita dificuldade para aprender. É o filho mais velho de Maria e segundo seu depoimento, Pedro nasceu prematuro:

Oh, a minha gravidez do Pedro foi uma gravidez complicada. Eu sangrei durante os, até os quatro meses de gestação, tive que tomar remédio pra segurar ele. Depois minha bolsa rompeu, com vinte e sete semanas de gestação, aí, ele nasceu de vinte e sete semanas, pesava novecentos e quarenta gramas, ficou internado dois meses e uma semana no CTI neonatal (MARIA).

Pedro nasceu de parto normal, mas a mãe ficou dois dias no hospital com a bolsa rompida, esperando para que o bebê nascesse. *“(...) minha bolsa rompeu na quarta-feira, ele só nasceu na sexta. Então, o líquido amniótico já tinha saído todo. Então, deu falta de oxigênio e aí deu paralisia cerebral”* (MARIA).

Maria está casada, há dez anos, e tem mais um menino de três anos. Ela é auxiliar de enfermagem, mas está trabalhando como empregada doméstica. Seu marido, pai de seus dois filhos, é comerciante e, segundo ela, é um pai totalmente ausente: *“Nada. O pai dele não participa de nada, só eu mesmo”* (MARIA).

A família (pai, mãe e dois filhos) é muito pobre e mora com a mãe de Maria, em uma casa alugada, na comunidade próxima à escola. A renda familiar é de setecentos reais por mês (trezentos e cinquenta reais do salário de Maria e trezentos e cinquenta reais do benefício que Pedro tem direito pelo Sistema Único de Saúde). O pai é autônomo e Maria não conta com a ajuda financeira dele.

Quando nasceu, Pedro ficou internado por quase cinco meses. Ele foi para casa, com pouco mais de dois quilos e, em consequência da internação, não foi amamentado. Maria disse que, desde o início, ela percebia algo diferente com seu bebê:

Percebi que quando ele era bebê, com sua idade de seis, sete meses, ele não sentava, ele não rolava na cama, ele não fazia nada que os outros

meninos da idade dele fazia e o pediatra falava que era normal, que ele tinha nascido prematuro. Que ele ia ser atrasado mesmo, mas que, com um ano, dois anos, ele ia conseguir acompanhar os meninos da idade dele (MARIA).

No entanto, Maria não desistiu de insistir com o médico e, quando Pedro tinha um ano e três meses, ele teve o diagnóstico de paralisia cerebral, em decorrência da falta de oxigenação, durante o trabalho de parto, conforme ela relatou:

E foi assim, e descobri que ele era portador de deficiência, ele já estava com um ano e três meses, porque o pediatra falava que ele não tinha nada, que ele era normal, até que eu resolvi pedir o encaminhamento, ele me deu pro fisioterapeuta e aí ele me falou que ele teve paralisia cerebral quando ele nasceu (MARIA).

Paralisia cerebral é um termo amplo para designar um grupo de limitações psicomotoras resultantes de uma lesão do sistema nervoso central. Dependendo do lugar em que ocorre a lesão e da quantidade de células atingidas, diferentes partes do corpo podem ser afetadas, alterando o tônus muscular, a postura e provocando dificuldades funcionais nos movimentos. Esse quadro clínico pode gerar movimentos involuntários, alterações do equilíbrio, do caminhar, da fala, da visão, da audição e da expressão facial.

É impróprio considerar uma pessoa com paralisia cerebral, como possuidora também, de deficiência mental. Embora haja casos simultâneos, ambas as deficiências não ocorrem, necessariamente, ao mesmo tempo.

A paralisia cerebral pode acontecer durante a gestação, durante o parto ou após o nascimento, ainda no processo de amadurecimento do cérebro do bebê. As principais causas da paralisia cerebral são:

- falta de oxigênio ao nascer (o bebê demora a respirar, lesando parte(s) do cérebro);
- partos difíceis, principalmente os dos fetos muito grandes de mães pequenas ou muito jovens (a cabeça do bebê pode ser muito comprimida durante a passagem pelo canal vaginal);
- trabalho de parto demorado;
- mau uso do fórceps, manobras obstétricas violentas.

Além disso, os bebês que nascem prematuramente (antes dos nove meses e pesando menos de dois quilos) têm mais chances de apresentar paralisia cerebral

Como podemos perceber, Pedro foi um bebê que reuniu quase todas as condições que podem levar a um quadro de paralisia cerebral.

A reação de Maria, diante do diagnóstico de seu filho, no primeiro momento, foi de surpresa e “choque”. Maria coloca que a descoberta do seu bebê, como uma criança com deficiência não foi fácil. *“No início, quando eu descobri, pra mim, parecia que o mundo tinha desabado na minha cabeça, eu tinha só dezessete anos, quando eu tive ele, então, eu achava assim, o cúmulo do absurdo, mas agora não” (MARIA).*

Ceccarelli (2003), em seu texto *“Transexualismo e caminhos da pulsão”*, fala sobre os desejos e os lutos dos pais, diante do nascimento do bebê. Segundo o autor, na maioria dos casos, quando grávida, a mãe fantasia um bebê imaginado, uma criança dotada de todos os atributos que seu narcisismo considera necessário, uma criança perfeita, sem defeitos orgânicos e que será um grande homem ou uma grande mulher.

No entanto, o bebê nunca será igual ao bebê imaginado e, assim, esse nascimento desencadeia uma reorganização do universo fantasmático dos pais para "acomodar" a realidade externa e psíquica (CECCARELLI, 2003). Isso significa aceitar que a criança não corresponde ao que foi esperado por seus pais, ou seja, não ocupou o lugar reservado no narcisismo deles; significa fazer o luto do bebê imaginado, que pré-existia no imaginário dos pais, e “aceitar” o bebê real.

Maria disse que sua mãe foi a pessoa que lhe deu mais incentivo para que não se desesperasse. O pai de Pedro, pelo contrário, não a apoiou. Segundo Maria:

(...) pelo jeito que ele trata ele diferente, eu não gosto. Eu sempre falo com ele que, pra mim, ele tem vergonha do Pedro. E ele fala que não. Que ele ama ele, que não sei o que... E eu falo, pra mim não, porque eu não vejo, ele não demonstra nada, não faz nada assim, pra ajudar, a locomover, no dia a dia dele não ajuda em nada (MARIA).

O pai parece não ter aceitado esse filho até hoje, sendo totalmente ausente da vida de Pedro.

A presença da figura paterna, para o desenvolvimento saudável de uma criança, é fundamental. Recorrendo à psicanálise, podemos dizer que a criança necessita de alguém que cumpra a função paterna desde o nascimento. Alguém que seja o representante da lei.

O pai, ou quem ocupa este lugar, tem sua importância, não só como apoio emocional para a mãe (através de uma boa relação entre ambos), mas como alguém que sustenta a lei e a ordem na vida da criança, mas, também, na medida em que se oferece e pode ser vivenciado como objeto de identificação.

Poderíamos aprofundar, nesse tópico, recorrendo a Lacan e ao conceito desenvolvido por ele de função paterna, atribuída, a princípio, ao pai, que representa a possibilidade do bebê conhecer novas relações, novos elementos do mundo. A função paterna tem, como o próprio nome indica, a “função” de ponte para a apresentação e a aceitação da realidade pela criança. A figura paterna, portanto, é a lei, o limite, a realidade. Tal aprofundamento, no entanto, não será feito, pois ultrapassa os objetivos do presente trabalho.

Mesmo assim, fica fácil perceber que Pedro não tem uma boa relação com seu pai. Tal dificuldade de relacionamento, que se evidencia na não aceitação do filho pelo pai, pode comprometer o desenvolvimento de Pedro.

A partir do momento em que Pedro foi diagnosticado como uma criança com deficiência motora, em decorrência da paralisia cerebral, ele passou a receber tratamento especializado. Como afirmou Maria, ela começou a entender que sua criança se desenvolveria de uma forma mais lenta e diferente das outras crianças.

Para Maria:

Ah, espero meu filho andando. Eu imagino assim, ele andando, também assim, estudando, tendo noção das coisas, um interesse de estudar, ah, eu espero assim, tudo de bom, que ele tenha uma cabeça ótima. Daqui dez anos, que ele esteja bem (MARIA).

Esse depoimento de Maria revela uma fantasia sadia com relação a seu filho. Ela idealiza um comportamento acima do esperado para seu quadro clínico, elabora suas idealizações, com relação ao filho, apoiada nas opiniões de especialistas que o atendem:

Ela (a neurologista) falou que as dificuldades dele vai ser, em matéria a gravar números, em relação a Matemática, e a gravar as coisas. Que ele ainda tem, que a gente vai ter que insistir um pouco mais com ele pra ele poder gravar. Porque ele tem muita dificuldade pra gravar as coisas (MARIA).

Com esses depoimentos de Maria, não podemos deixar de pensar em Freud (1996). Ele observa que as atitudes, as expectativas e as idealizações dos pais para

com os filhos são uma revivescência e uma reprodução de seus próprios narcisismos, que, há muito, abandonaram. A supervalorização domina a atitude emocional dos pais, assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho e de ocultar e de esquecer todas as deficiências dele (FREUD, 1996).

A criança terá mais divertimentos que seus pais; ela não ficará sujeita às necessidades que eles reconheceram como supremas na vida. A doença, a morte, a renúncia ao prazer, restrições à sua vontade própria não a atingirão; as leis da natureza e da sociedade serão ab-rogadas em seu favor; ela será mais uma vez realmente o centro e o âmago da criação - 'Sua Majestade o Bebê', como outrora nós mesmos nos imaginávamos. A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram - o menino se tornará um grande homem e um herói em lugar do pai, e a menina se casará com um príncipe como compensação para sua mãe (FREUD, 1996, p.98).

Freud (1996) conclui que o amor dos pais, tão comovedor e, no fundo, tão infantil, nada mais é do que o narcisismo deles próprios, renascido.

Assim, em virtude de seu narcisismo, Maria ignora o grave comprometimento psicomotor de seu filho, reduzindo as dificuldades de Pedro a apenas dificuldades na aprendizagem de Matemática, queixa muito presente nas falas de outras mães. Em suas palavras: *“A coordenação motora dele não é ruim. Pelo menos da cintura pra cima não. Da cintura pra cima não, ele é bom. (...) Nada. Só as perninhas. (...) Só as pernas” (MARIA).*

Atualmente, Pedro freqüenta serviços de neurologistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e ortopedistas. No entanto, ele ainda não senta sozinho, não anda, tem hipotonia nos membros superiores e aparenta deficiência intelectual.

Pedro entrou para a escola com quatro anos. Era uma escola pública e ele estudou nela por apenas um ano. Segundo a mãe: *“No segundo ano, já não deu certo, ele não deu certo com a professora dele, ela tava isolando ele, não estava deixando ele participar das coisas. Ele não fazia para casa, ele não tinha assim, convívio, com os meninos da escola dele” (MARIA).*

A mãe, sem questionar a escola, retira seu filho dessa instituição e o matricula em uma escolinha particular do bairro onde mora. Nessa escola, Pedro cursa todos os períodos da Educação Infantil e, segundo Maria, ele não teve problemas, pois participava de tudo e convivia com as outras crianças. No momento de cursar a primeira série do Ensino Fundamental, Pedro é matriculado em uma escola estadual

onde, mais uma vez, foi isolado e ignorado pela professora: “(...) *não foi aceito, a professora dele não gostava dele, quando ele entrava dentro de sala de aula, ela emburrava a cara, sentava ele lá atrás da sala e mandava ele colorir e ensinava só os outros alunos e falava com ele que ele podia ficar colorindo lá*” (MARIA).

Maria, ao perceber essa situação, retira seu filho dessa escola e o matricula, em março de 2006, na escola alvo de nossa investigação, onde encontra um clima acolhedor: “(...) *a diretora da escola falou comigo que eu podia e aqui ele gosta daqui. A Anna trata ele bem, ele participa de tudo, ela não tira ele de nada. Todo evento que tem na escola ele participa, então aqui é ótimo pra ele*” (MARIA).

Em virtude da sua idade, Pedro foi matriculado no segundo momento do primeiro ciclo, na sala de aula da professora Anna (sala quinze) com mais vinte e oito crianças que não apresentavam nenhum tipo de deficiência. Acreditamos que a escolha desta sala também foi influenciada pela disponibilidade e experiência da professora Anna com crianças com deficiências. Anna relata que foi comunicada, pela diretora da escola, que receberia uma criança, com paralisia cerebral, no dia anterior à chegada de Pedro.

Pedro chega à Escola com uma bagagem de quatro anos de escolarização. No entanto, era uma criança que não sabia nem pegar num lápis, conforme explica a professora: “*Não. Não fazia nada ainda. (...) ele tinha muita dificuldade em pegar no lápis, aquela letra fraquinha, sabe, eu não sei se é medo, e eu fui deixando a criança mais a vontade, entendeu? Pra mim poder atingir aonde eu queria*” (ANNA).

Pedro estudou em três escolas e, nas palavras de sua mãe: “*em algumas ele foi “aceito” e em outras ele foi rejeitado*”. No entanto, fica evidente no relato da professora que, apesar de Pedro ter freqüentado escolas regulares sua vida toda, ele não recebia suporte pedagógico adequado e apropriado que favorecesse seu desenvolvimento.

Quando Pedro foi colocado na sala quinze, a professora relata que ele era muito tímido, retraído, falava “baixinho”, não conhecia o alfabeto e não sabia nem escrever seu nome.

Eu comecei do zero com ele, ele tem muita dificuldade na escrita, devido... Ele tem comprometimento da mão, né! Então assim, hoje ele já escreve, copia, conhece o alfabeto, conhece algumas sílabas. Escreve algumas palavras, então está indo direitinho (ANNA).

Após uns três meses de trabalho de Anna com Pedro, ele já reconhecia e escrevia todas as letras do alfabeto, fazia cópias, escrevia algumas palavras e o seu nome completo, encontrando-se silábico, no processo de leitura e escrita, como podemos perceber no fragmento de entrevista a seguir:

Pesquisadora: Pedro, você quer fazer um desenho para mim?
Pedro balança a cabeça e diz: Bem bonito?
Pesquisadora: Bem bonito!
Pedro escolhe os lápis de cor e pega a folha de papel.
Peço a ele que escreva seu nome na folha.
Ele escreve Pedro e lê, apontando com os dedos: Pedro Fernandez.
Pesquisadora: Está escrito Pedro Fernandez, aqui? Tá?
Pedro: Pedro.
Pesquisadora: Ah! Como chama a sua mãe?
Pedro: Maria.
Pesquisadora: Você sabe escrever o nome dela?
Silêncio.
Pesquisadora: Com qual letra começa?
Silêncio.
Pesquisadora: Maria, igual de mamãe.
Pedro escreve a letra M.
Pesquisadora: Isso! Agora, A. Igual da professora Anna.
Pedro escreve a letra A.
Pesquisadora: E depois é qual? MA...
Pedro: RI.
Pesquisadora: RI. Letra R.
Pedro: R de Ricardo! (Ricardo é um nome de um coleguinha).
Pesquisadora: R de Ricardo!
Pedro escreve a letra R.
Pesquisadora: Isso! E depois? RI?
Pedro escreve a letra I.
Pesquisadora: Isso! E depois? MARI A.
Pedro escreve a letra A.
Pesquisadora: Isso! Que menino esperto!
Dessa mesma forma Pedro escreve o nome do pai, do irmão e da avó.
Ele escreve todas as letras que são ditadas (FRAGMENTOS DA ENTREVISTA COM PEDRO).

A coordenação motora de Pedro progrediu muito. Ele já pega no lápis com força e corretamente. No entanto, seus desenhos estão, ainda, aquém de uma criança de sua idade, como se pode visualizar nas figuras 2 e 3.

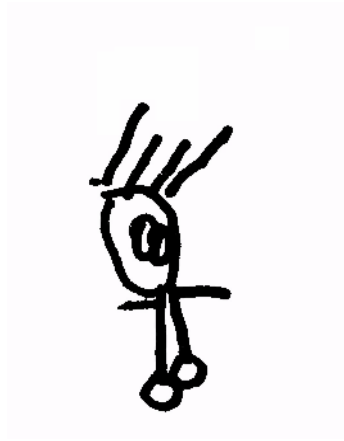


Figura 2: Desenho do Pedro
Fonte: Dados da Pesquisa

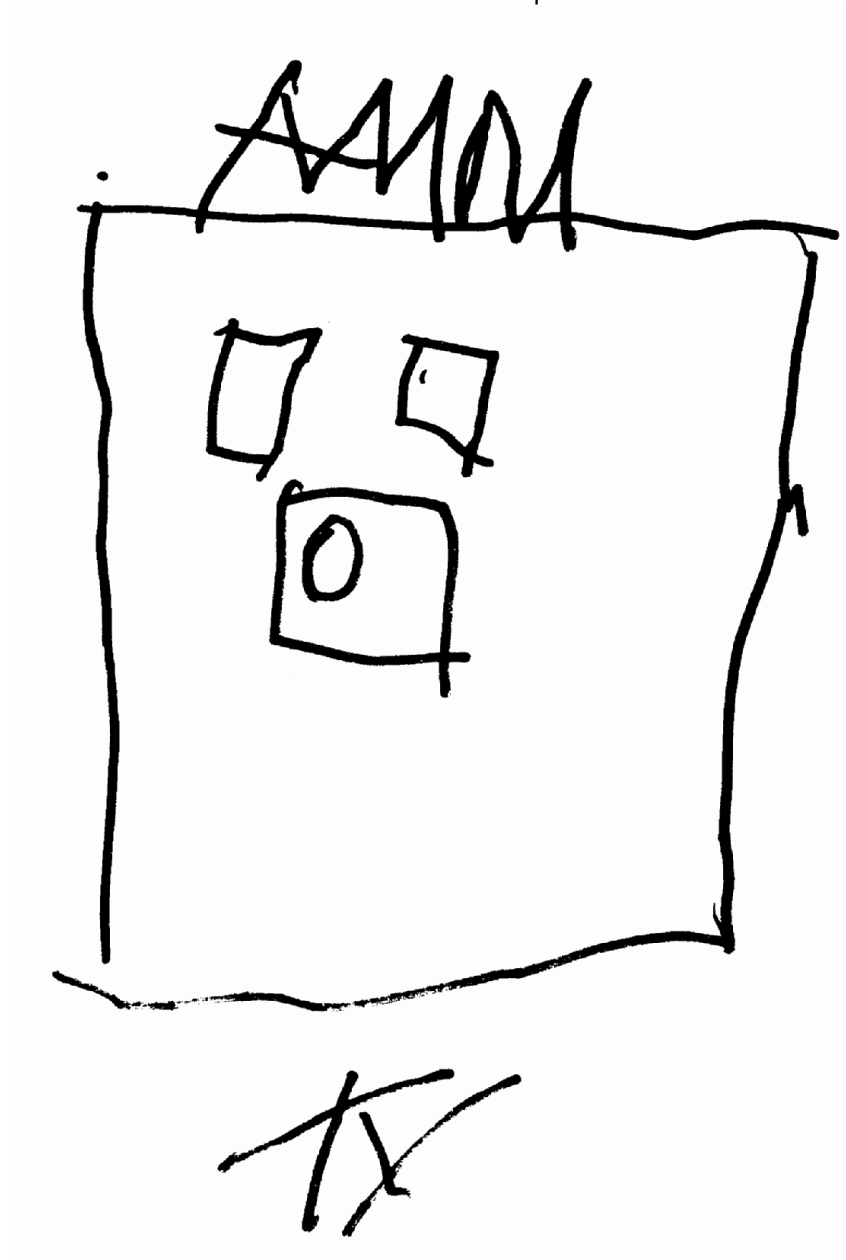


Figura 3: Desenho da escola
Fonte: Dados da pesquisa

Pesquisadora: Você gosta da sua escola?
Pedro abana a cabeça e diz: Gosto!
Pesquisadora: Você gosta dos seus colegas?
Pedro: Gosto. Quer que eu desenhe?
Pesquisadora: Quero.
Pedro começa a desenhar a escola.
Pesquisadora: Você já estudou em outra escola?
Pedro: Já.
Pesquisadora: Qual?
Pedro: A professora era ruim.
Pesquisadora: De quem você mais gosta na escola?
Pedro: Da professora Anna (FRAGMENTOS DA ENTREVISTA COM PEDRO).

Como podemos perceber, nos fragmentos de entrevista, colocados anteriormente, a linguagem oral de Pedro está adequada a uma criança da sua idade. Ele possui um bom vocabulário, conhece todas as cores e consegue se expressar com clareza.

Pedro não é mais retraído e não pode mais ser considerado como uma criança tímida. Com relação à Matemática, disciplina em que, segundo sua mãe, ele tem dificuldades. Pedro consegue realizar todas as atividades propostas pela professora. Esse grande progresso de Pedro é reconhecido por sua mãe:

Ó, eu acho que ele melhorou bastante, porque quando ele entrou aqui, ele não sabia nada, nem mesmo escrever o nome dele sozinho, tinha muita dificuldade e agora não, eu acho assim, que a dificuldade dele mesmo agora no momento é aprender a ler que ele junta as palavras, mas ele não tem um raciocínio assim, de ler, que ele, ele não, ele não (inaudível), mas eu acho, ele aprendeu muita coisa assim, eu acho que a Anna ajudou ele muito. Porque quando ele chegou aqui ele não sabia nada e ela tem uma paciência assim, ela tem uma paciência maravilhosa com ele, então ela ensina ele muito bem, ele tem um estagiário que ajuda (MARIA).

A prefeitura disponibiliza um estagiário para cada aluno com deficiência para ajudar a professora, isso faz parte da proposta da Escola Plural. Portanto, Pedro tem, ao seu lado, um rapaz que o auxilia em sua locomoção, em sua ida ao banheiro, dentre outras situações. Esse rapaz cursa o Ensino Médio e não recebe nenhum tipo de orientação, por parte da prefeitura, para realizar seu trabalho com Pedro. Apesar de ser uma pessoa dedicada, interessada e demonstrar disponibilidade para ajudar Pedro, não tem formação específica que o capacite para intervir de forma a propiciar o desenvolvimento mais adequado desta criança. Nas palavras da professora: *“ele é um ajudante” (ANNA).*

Quando o estagiário não está por perto, Pedro demonstra-se inseguro. Observei algumas situações, como na minha entrevista com ele, por exemplo, em que o estagiário não estava por perto. Pedro demonstrou insegurança e impaciência, não me deixando empurrar sua cadeira de rodas, gritando o nome do estagiário insistentemente. A professora, também, já percebeu essa dependência e presenciei várias situações, em sala de aula, em que Anna pedia para o estagiário deixar Pedro sozinho ou até mesmo que saísse da sala.

Anna procura, em seu trabalho com Pedro, desenvolver a auto-estima dele e propiciar-lhe comportamentos autônomos e independentes.

Eu trabalho com a parte de socialização, o interesse, é, auto-estima, trabalho muito em cima de auto-estima. Eu valorizo tudo que faz. E eu vejo assim, o sorriso, a alegria, assim, amizade, a criança não querer faltar de aula, então isso pra mim é muito importante, tá? (ANNA).

Na Escola, Pedro interage muito bem com seus colegas, participa de todas as atividades e de todas as aulas. Ele está sempre sorrindo e rodeado por outras crianças. Não presenciei nenhuma situação em que Pedro sofresse algum tipo de discriminação em virtude de sua deficiência. Se a inclusão dependesse apenas das crianças, ela já estaria consolidada. As crianças aceitam e respeitam as diferenças individuais e, além disso, aprendem rapidamente a conviver com a diversidade humana. Todos da sala querem ajudar e ficar perto do Pedro. Presenciei uma aula de Educação Física no ginásio da escola em que Pedro estava sem sua cadeira de rodas e por isso arrastava-se no chão da quadra.

Quando a professora me vê, ela diz: Oi! Procuo deixar o Pedro à vontade, tirando-o da cadeira e incentivando-o a fazer uma atividade.

Olho para a quadra e vejo as crianças, “misturadas e emboladas” e, para minha surpresa, Pedro está entrosado! Dirijo-me para lá e assento junto a todos.

Pedro está se arrastando no chão, as pernas não se mexem, porém os braços apresentam muito vigor.

Há crianças perto de Pedro. Algumas se arrastando como ele, algumas sentadas perto dele e outras que correm, mas sempre voltam para seu lado.

(...)

Percebo que Pedro tem muita dificuldade motora e parece com um bebê de menos de seis meses.

Pedro olha para mim e diz: Olha Renata! – faz com as mãos e com os braços um guidom de moto e com a boca faz o barulho: HOMM...HOMM! Proponho a ele correr de moto e em pouco menos de um minuto, várias crianças também fazem a mesma coisa.

Posiciono as crianças na linha de partida para uma corrida de moto e dou a largada.

Nesse momento a professora também intervém.

*Pedro não chega em primeiro lugar – diferente das outras crianças que se arrastam usando os pés e os braços, Pedro só usa seus braços.
A professora propõe nova corrida e fala com todos, “bem baixinho” que Pedro deverá ganhar e que ninguém deverá passar na sua frente.
Uns aceitam e outros não.
Quando Pedro chega, em primeiro lugar, os “coleguinhas” comemoram
(OBSERVAÇÃO DO DIA 19 DE MAIO DE 2006).*

Momentos como este, nos fazem refletir sobre a importância da interação com o outro para o desenvolvimento humano. Em uma aula de Educação Física, além de atingir os objetivos propostos pela disciplina, como melhoria e desenvolvimento da coordenação motora, do tônus muscular, da motricidade fina e grossa e a prática de exercícios físicos, conceitos como cooperação, colaboração, respeito à diferença, valorização da potencialidade de cada um, quebra de estereótipos e preconceitos também foram trabalhados e desenvolvidos com as crianças.

No entanto, a atitude de Anna, diante da competição, quando ela solicita a todas as crianças que “deixem o Pedro ganhar a corrida”, não é uma atitude que está de acordo com a proposta da educação inclusiva. Durante o processo de inclusão social, a PPD se prepara para ser incluída num movimento de transformação, adaptação, acomodação e aceitação das diferenças individuais, mas nunca de proteção, de negação ou omissão da deficiência, de falsidade ou fingimento diante da realidade vivida por todos com ou sem deficiências.

Pedro deve ser preparado para enfrentar o mundo, assim, como ele é. Um mundo que está se preparando para conviver e aceitar a diversidade humana, mas não um mundo sem competição, sem concorrência. Pedro deve ser preparado para entender e viver no mundo real, tendo consciência de que, em muitas situações, ele vai ganhar, mas, em muitas outras, poderá perder.

Pedro deve estar motivado para enfrentar todos os desafios com coragem e em condições de igualdade, sabendo que poderá ganhar ou perder. Portanto, quando a professora, querendo mais acertar do que errar, assume esse tipo de atitude, ela está contribuindo para que seu aluno idealize um mundo no qual ele sempre é o vencedor, um mundo imaginário.

No dia-a-dia da sala de aula, Anna procura dar bastante atenção a Pedro, realizando um trabalho individualizado com ele. Pedro senta na primeira carteira, bem perto da mesa da professora e próximo, também, a algumas crianças, que apresentam dificuldades na aprendizagem.

A teoria desenvolvida por Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal coloca em evidência o papel do professor como mediador. Assim, é fundamental conhecer os tipos de atividades colaborativas que acontecem entre Anna e Pedro, que interferem na ZDP do aluno, promovendo a “travessia” e criando novas ZDP. Na observação relatada a seguir, fica evidente o papel de mediador da professora Anna.

Aula na biblioteca da escola. Todas as crianças recebem um livro da professora responsável pela biblioteca.

Pedro está com a cabeça baixa, parece estar cansado. A professora Anna se aproxima e diz:

Pedro, você já viu o seu livrinho?

Pedro parece que nem ouviu. A professora insiste: Olha Pedro! Qual é o título do seu livro?

Anna se aproxima mais, levanta a cabeça de seu aluno e com o dedo indicador mostra a letra A e pergunta: Que letra é essa, heim Pedro?

Pedro, ainda com desânimo, olha para Anna e ri.

Anna: Anda Pedro! Pare de me enrolar! Eu sei que você sabe! Uma letra tão fácil dessa!

Pedro: A.

Anna: Muito bem! A o quê? Continua, vamos saber o título do seu livro. Qual é a próxima letra? Anna aponta.

Pedro responde: M.

Anna: Muito bem! E a próxima?

Pedro: E.

A professora continua sua intervenção da mesma forma e Pedro diz todas as letras das duas primeiras palavras do título do livro: A M E N I N A.

Anna: Então Pedro qual é essa primeira palavrinha? A...

Pedro sorri, mas não responde.

A professora tenta mais uma vez: Qual é a palavrinha, Pedro? Olha é igual a da melancia, lembra ontem que a gente fez a feira? (não presenciei essa atividade). Então: M com E?

Pedro: Me.

Anna: Isso!

Anna continua com a mesma estratégia de intervenção, recorre a palavras do vocabulário de seu aluno, como o nome dos colegas ou de seus familiares, no intuito de auxiliá-lo a identificar as sílabas.

Com muita dificuldade e, depois de um tempo considerável, ressaltando que em nenhum momento Anna dá alguma resposta para seu aluno, Pedro diz: A menina e a avó!

Anna: Parabéns! A menina e a avó!

Pedro lembra de sua avó: A vovó Rita!

Anna: O que será que conta essa história? Vamos ver?

Anna passa a página do livro. Alguém a chama. Ela diz: Pedro vai olhando as ilustrações do livro e depois eu volto para você me contar a história (OBSERVAÇÃO DO DIA 23 DE OUTUBRO DE 2006).

O processo de apropriação do conhecimento, o processo de ensinar e aprender, para Vygotsky (2001), não é algo adquirido de forma espontânea ou apenas através de associações entre estímulo e resposta. Para ele, a aprendizagem seria a internalização de alguma atividade que aconteceu em um plano externo

(interacional) que passaria a um plano interno (individual), em um movimento de ressignificação.

Dessa forma, na descrição da situação colocada anteriormente entre Anna e Pedro, podemos perceber que a professora exerce a função de mediadora na aquisição de conhecimentos de Pedro. Sendo assim, consideramos o aprender como o resultado de uma ação intencional, na qual um mediador se interpõe entre o sujeito aprendiz e o objeto de conhecimento. É, através da palavra, que Anna vivencia uma relação de aprendizado com Pedro, mais aberta, mais plural, mais humana, respeitando seus saberes, sua linguagem e seu tempo como sujeito e não como um objeto chamado aluno.

De acordo com Vygotsky (1998), um aluno aprende, porque seu professor explicou, deu informações, questionou suas respostas, corrigiu e o fez explicar o apreendido.

Em todas as aulas presenciadas, Pedro executava todas as atividades propostas pela professora, como as outras crianças. No entanto, no seu tempo e no seu ritmo.

Anna coloca que disponibiliza material diferenciado para os alunos que têm necessidades especiais. Podemos citar, como exemplo, a ficha com o nome do Pedro e suas atividades escolares que são elaboradas com a letra caixa alta, por ser mais adequada à fase de leitura e escrita em que Pedro se encontra. Como afirma a professora:

Ele faz todas as atividades como as outras crianças, no entanto preparo seu material com caixa alta. E, por exemplo, se a turma está lendo um texto e respondendo às perguntas, ele está com o mesmo texto procurando palavras e as escrevendo com letra de fôrma (OBSERVAÇÃO DO DIA 24 DE NOVEMBRO DE 2006).

No trabalho pedagógico de Anna com Pedro, percebe-se que ela acompanha todos os seus passos, suas intervenções são construtivistas, valoriza e destaca o acerto e faz com que a criança reflita diante do seu erro. Seu esforço resulta em seu reconhecimento por todos da escola e por Maria.

Pedro, no entanto, encontra algumas dificuldades na escola. Essa, ainda não está totalmente acessível, possui muitas escadas e poucas rampas. O banheiro já se encontra adaptado, mas isso ainda é muito pouco. Se Pedro pudesse se locomover,

com independência, acredito que ele seria menos dependente do estagiário que o acompanha e teria menos atitudes de insegurança diante de sua ausência.

Na execução das tarefas propostas pela professora, Pedro se desconcentra constantemente para prestar atenção nas atividades de seus colegas. Realiza as tarefas, com lentidão, e solicita a presença da professora ou do estagiário o tempo todo.

Essa lentidão de Pedro, para realizar as atividades, faz com que a professora proponha outra tarefa para as crianças que já terminaram, fazendo com que Pedro se desconcentre mais, tirando sua atenção para intervir no trabalho de seus colegas, como podemos perceber na passagem a seguir:

A professora distribui a atividade para todas as crianças. É um caça-palavras em forma de caracol que todos deverão colorir e depois escrever as palavras em letra cursiva, com exceção do Pedro e da Daniela (criança com muita dificuldade de aprendizagem) que deverão escrever com letra de fôrma. Todos fazem a atividade rapidamente, são oito palavras terminadas com a letra L.

Pedro a cada palavra solicita a ajuda da professora. Troca de lápis de cor freqüentemente, pede ao estagiário que aponte para ele o lápis que quer usar e conversa muito. Pedro ainda está procurando a quinta palavra e a turma toda já terminou, já coloriu e já colou no caderno a atividade.

Anna: Quem vai me dizer uma frase linda, maravilhosa com a palavra pastel?

E assim sucessivamente.

Anna começa a escrever no quadro frases elaboradas pelas crianças com as palavras do exercício de caça-palavras. As crianças copiam as frases no caderno de atividades.

Pedro ainda não terminou de achar as palavras do seu caça-palavras, mas levanta a mão constantemente para dizer sua frase.

Todos terminam e já está na hora da merenda, no entanto, Pedro mais uma vez deixa sua tarefa inacabada (OBSERVAÇÃO DO DIA 24 DE NOVEMBRO DE 2006).

É difícil pensar em alternativas para esse tipo de situação que acontece, com freqüência, na sala de aula da professora Anna. Pedro tem seu tempo e ritmo mais lento do que a maioria das crianças de sua sala e por isso não consegue acompanhar a turma na execução de algumas atividades. Ao oferecer para as outras crianças novas atividades, Anna tira a concentração de Pedro que não consegue concluir o que está realizando.

A professora não chama a atenção de Pedro e deixa que ele participe e intervenha nas atividades de seus colegas. A finalização da tarefa não é exigida e

não há nenhum tipo de intervenção, ou qualquer atitude alternativa como, por exemplo, exigir que Pedro termine sua atividade em casa ou em outro momento.

Diante dessa situação, também devemos nos interrogar se Pedro não está vivendo em um mundo que não existe. Um mundo em que suas ações incorretas não são levadas em conta, um mundo em que as atitudes inacabadas não são cobradas, um mundo sem reação. Pedro deve ser preparado para viver no mundo real e deve ser ensinado, através de suas próprias experiências, que, se uma tarefa não é concluída, existem conseqüências para tal fato.

Quando Anna não cobra de Pedro a conclusão de suas tarefas e procura protegê-lo, ela acaba prejudicando o desenvolvimento desta criança.

Vygotsky (1989) enfatiza essa situação colocada anteriormente, defendendo que o problema da criança com deficiência não está no seu defeito orgânico – primário, mas na maneira como essa criança com deficiência é tratada por todos – defeito secundário, e afirma que o importante na educação da criança com deficiência é evitar que, a partir do defeito primário, se constituam defeitos secundários.

Dessa forma, a ação educativa em relação a Pedro deve se dirigir ao quadro secundário da deficiência e não à deficiência propriamente dita. Tal ação contribuirá para que Pedro se aproprie da cultura, garanta o surgimento e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Anna relata que procura trabalhar com os alunos, sempre em grupos, e que Pedro sempre participa de todas as atividades com seus colegas, o que pode ser evidenciado no fragmento de entrevista a seguir:

(...) eu gosto muito de trabalhar em grupo, tá, porque, eles trabalham junto, um ajudando o outro, e, muitas vezes, também eu deixo, quem termina primeiro ajudar o outro, porque eu acho legal ter essa conversa entre eles, né, e, eu trabalho muito isso, porque, igual hoje eu, eu dei uma folha e pedi pra eles fazerem uma frase, e eu fui chamando um por um pra corrigir, e ele (Pedro) mesmo viu o erro do colega que o colega não tinha visto. Eu falei que só ia ganhar certo quem fizesse tudo legal, teve gente que escreveu tudo legal, mas não colocou o ponto final. E ele, rapidinho ele viu, mas, ele mesmo não tinha colocado, ele descobriu no do colega, entendeu? (ANNA).

Essa estratégia, usada pela professora, de colocar as crianças para realizarem as tarefas em pequenos grupos ou deixar que o colega intervenha na atividade do outro, está em consonância com a proposta da teoria histórico-cultural. Segundo Van Der Veer e Valsiner (2001), Vygotsky defende a idéia de grupos de

crianças de níveis mistos para promover o desenvolvimento cognitivo das mesmas. Crianças com deficiência encontram em ações recíprocas com outras pessoas a fonte de seu desenvolvimento. A diversidade dos níveis intelectuais constitui uma condição importante da atividade coletiva (VAN DER VEER; VALSINER, 2001).

Vygotsky (2000) se pergunta: Como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções psicológicas superiores? E ele mesmo responde: No coletivo a criança exercita-se, desenvolve-se, torna-se, freia-se e oprime-se, permitindo o enriquecimento das funções psicológicas superiores. Portanto, tais funções, primeiro, se constroem no coletivo, na relação entre pessoas, depois, se constituem como função psicológica da personalidade.

É, a partir desse ponto de vista de Vygotsky, que defendemos a educação inclusiva, pois é, através dela, que a criança com deficiência terá a oportunidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores, pois terá a chance de conviver com crianças diferentes dela.

Segundo Padilha (2000), o trabalho em grupo também facilita a quebra de barreiras que separa o normal do patológico, permitindo-nos compreender que as transformações dos sujeitos acontecem nas relações com o outro.

Maria e Anna colocam que, desde quando Pedro começou a freqüentar a Escola, ele melhorou significativamente. A convivência com a diversidade humana facilita e acelera esse progresso de Pedro e, convivendo com o diferente, sua zona do desenvolvimento proximal se abre.

Anna diz que encontra algumas dificuldades com relação ao processo de avaliação do Pedro, que a prova dele é a mesma de seus colegas, no entanto, a forma como ela cobra e avalia é que são diferentes. Anna explica:

Olha, o processo de avaliação é com muita dificuldade, porque ele ainda não lê então ele sente dificuldade, mas ele sabe o que vai fazer. Então eu já falo pra ele "aqui você vai escrever o nome dos desenhos, aqui você vai circular as palavras", então a minha forma de avaliar ele é diferente da dos outros (ANNA).

Anna encontra algumas barreiras e dificuldades e tem muitos questionamentos com relação ao seu trabalho com alunos com paralisia cerebral. A supervisora pedagógica da escola, apesar de apoiar e reconhecer o trabalho da professora, não oferece nenhum tipo de orientação mais específica. A prefeitura disponibiliza uma professora itinerante, especializada em educação inclusiva, que

visita a escola uma vez por mês, para orientar o trabalho de todas as professoras que atuam com crianças com deficiência.

Em relação a esses encontros com a professora itinerante, Anna diz:

(...) a gente discute, conversa, ela vê as minhas dificuldades em relação... Vê se é, vê se eu estou indo pelo caminho certo, se eu estou agindo certo. É muito produtivo. Ela dá textos, a gente discute, a gente avalia o caderno, o que está fazendo, se eu posso avançar. Sabe? Eu acho que eu estou avançando aí, porque eu também eu não fico esperando não, eu vou atrás. Sabe? Eu procuro ler sobre aquilo que as crianças têm, sabe, e eu tenho conseguido muita coisa. Agora, falar que as pessoas da escola ajudam, não ajudam não. Muito pelo contrário, eu acho que elas, assim, eu acho que elas são, não sei se é medo, sabe, mas sempre quando você pede ajuda pra outras pessoas "ah, eu não posso porque eu estou fazendo isso" (ANNA).

A análise da prática da professora Anna evidencia a construção do conhecimento na sala de aula como algo dinâmico. Destacamos, ainda, como condicionante de sua prática, sua formação em pedagogia, que lhe permite ter uma visão mais generalista do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que ela caminhe na direção do professor como mediador.

Sintetizando, podemos afirmar que, na prática pedagógica da professora Anna predomina a intervenção, através de perguntas que, no caso de Pedro, contribuem para que ele se aproxime de forma progressiva do conteúdo escolar, e através de pistas, seja capaz de estabelecer relações substantivas entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio.

Para Vygotsky (1989), a educação destinada aos deficientes necessita romper com seu caráter asilar, filantrópico e assistencialista, ou seja, necessita seguir os mesmos propósitos da educação destinada a todos os alunos. A tarefa da escola consiste em não se adaptar à deficiência, mas sim vencê-la. A criança com deficiência, mais que a "normal", necessita que a escola desenvolva nela os processos psicológicos superiores, pois entregue a sua própria sorte, ela não chegará a dominá-los (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky (1989) afirma que a escola deve privilegiar aspectos que possibilitarão não a cura da deficiência, mas sua superação pelo desenvolvimento de formas alternativas de ação.

As análises contidas neste capítulo evidenciam que o espaço construído no ambiente da sala de aula é um espaço dinâmico, multifacetado, estabelecido em função de processos negociados pelo professor e por seus alunos, através de

práticas discursivas, situadas em um contexto social, histórico e cultural, o que influencia e condiciona a natureza das relações de ensino-aprendizagem. Assim, a mediação pelo outro, através das interações sociais, permite que os dois sujeitos participantes do processo de mediação, no caso da escola, professor/aluno/ ou aluno/aluno, atuem como sujeitos. É na troca com o outro, em uma relação de qualidade e respeito que Pedro está se subjetivando, se singularizando.

E, mais uma vez, afirmamos que educação inclusiva não significa que todos são iguais, a verdadeira educação inclusiva considera todos os sujeitos como singulares e únicos com potencialidades e dificuldades. Pedro é uma criança que está ajudando a sua Escola a perceber isso. Apesar de encontrar ainda muitas barreiras e dificuldades, apesar de ter uma professora protetora e que, muitas vezes, erra tentando acertar, Pedro está se desenvolvendo de forma adequada e vem obtendo muitos progressos.

Através da relação de Pedro com seus colegas e professores, a Escola tem participado de forma ativa do desenvolvimento de seu aluno com paralisia cerebral, contribuindo para a constituição de um sujeito singular, heterogêneo.

O caminho percorrido evidencia que tudo ocorre numa relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos que têm a função de serem constitutivos do sujeito.

Pedro encontra barreiras e dificuldades em seu processo de escolarização, no entanto, seus limites ainda não foram identificados e, provavelmente, nunca serão.

Segundo Padilha (2000), tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que não sabemos, muitas vezes, é o que fazer com as condições biológicas limitadas e possibilidades ilimitadas da dimensão cultural. Possibilidades ilimitadas que se deparam com muitas dificuldades. Quantas perspectivas têm diante de si o professor quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão, também, a fonte da força e das capacidades, e que no defeito há algum sentido positivo (PADILHA, 2000).

Vygotsky (1989) chama de "novo ponto de vista" o que temos chamado de "um novo olhar" para as limitações e possibilidades dos deficientes. Ele insiste que a validade social é a finalidade da educação. E, para ele, o que é cultural é social, os signos são sociais, as ferramentas são sociais, todas as funções superiores desenvolvem-se no social, as significações são sociais – a base da estrutura da personalidade é social.

Não podemos pensar a escola fora desse paradigma, fora dessa posição histórico-cultural; caso contrário, Pedro e outros muitos deficientes continuarão a ir para a escola só para não ficar à toa, para ocupar o tempo, para dar menos trabalho em casa.

O problema, a deficiência, o defeito, no lugar de marcar limites, aponta para as capacidades, encontra fontes de força. Nesse sentido, o estudo sobre o sujeito deficiente é o estudo das possibilidades. Acreditar nas possibilidades das pessoas comprometidas por alguma deficiência, ter uma visão prospectiva de desenvolvimento e apropriar-se do conceito de compensação exige uma concepção coerente de cérebro – um sistema altamente adaptável e eficiente, capaz de evoluções e mudanças e que, com suas inúmeras conexões, milagrosamente atua em sintonia (PADILHA, 2000).

Em síntese, podemos constatar que a prática pedagógica é uma ação intersubjetiva (entre sujeitos), mediada por signos e símbolos (linguagem) e situada em um contexto sócio-histórico em que os sujeitos (professor/aluno) assumem posições diferenciadas, configuradas pelas relações sociais que se estabelecem no interior das escolas.

6 CONCLUSÃO

Neste último capítulo, faremos uma retomada dos objetivos da pesquisa e uma reflexão a partir do caso Pedro, comentando suas principais contribuições e, ao final, destacaremos algumas questões, suscitadas ao longo deste estudo, já que ficaram muitas perguntas a serem respondidas que nos fizeram refletir, ainda mais, sobre o processo de inclusão escolar.

A idéia inicial desta pesquisa foi a de investigar e discutir a participação da educação inclusiva na construção de singularidades/heterogeneidades, permeada pela relação com o outro, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir de algumas contribuições da teoria de Vygotsky. Dessa forma, para que tal objetivo fosse alcançado, reconstruímos o tratamento dado à PPD, ao longo da história da humanidade, destacando seus avanços. Aprendemos sobre as principais políticas públicas brasileiras, sobretudo as de Minas Gerais e especialmente as da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito à Escola Plural.

No capítulo 3, conceituamos inclusão social e educação inclusiva, aprofundando no princípio da diversidade e da heterogeneidade humana.

No quarto capítulo, nos detemos nas contribuições de Vygotsky, especialmente as que dizem respeito às crianças com deficiências. Essas deveriam aprender juntas com as crianças sem deficiências, pois é, nesse processo de troca e de interação, que elas teriam a oportunidade de vencer suas limitações, desenvolvendo processos psicológicos superiores, criando, assim, compensações para o defeito orgânico, superando suas dificuldades.

Através de entrevistas e observações, em uma pesquisa de cunho qualitativo, construímos o caso sobre uma criança de oito anos diagnosticada como portadora de paralisia cerebral, no intuito de compreender seu desenvolvimento e seu processo de inclusão escolar.

Ao final, foi possível concluir que a escola influencia na construção de trajetórias de vidas singulares dos alunos, quando desenvolve um trabalho individualizado, procurando respeitar os limites e potenciais do sujeito que aprende. É, também, na escola inclusiva, que crianças e adultos têm a oportunidade de

interagir com o outro diferente e exercitar a convivência com a diversidade inerente à existência humana. Além disso, percebemos que é possível lidar com a diferença de cada aluno na sala de aula, sem o excluir.

O que fica de mais importante, ao longo de nossa pesquisa teórico-clínica, traduz-se em forma de um ultimato: temos que nos atentar para as “armadilhas” da educação inclusiva. Todos sabem que a educação inclusiva está batendo às portas das escolas regulares, que a educação inclusiva não é mais uma questão de piedade e compaixão e sim uma questão de direitos humanos e uma questão legal. A educação inclusiva beneficia a todos que a executam e, finalmente, ela se justifica e se sustenta por seus próprios argumentos. O que é importante entender, então, é que incluir todos os alunos em uma sala de aula não é acreditar que todos são iguais e que, por isso, aprendem da mesma forma. A inclusão, ao contrário, se propõe a aceitar e valorizar as diferenças individuais.

Neste sentido a educação inclusiva se propõe a incluir e não a dizer que todos são iguais, incluir é, justamente o contrário, ou seja, é dizer que todos são diferentes e que essa diferença é inerente à existência humana.

Portanto, temos de lançar um olhar diferenciado para a educação inclusiva, antes que ela se torne uma educação “furada”, forjada, mentirosa, uma educação que aceite todas as crianças na escola, mas as considere como iguais.

Com o caso Pedro, pudemos evidenciar o que Vygotsky afirma: a deficiência tem dupla influência no desenvolvimento de uma criança. Ao procurar meios de se adaptar, estimula o sujeito ao invés de limitá-lo. E esse desenvolvimento só encontra vias de realização nas relações sociais. Isolar a criança e impedir a convivência dela com o outro dificulta seu desenvolvimento.

Na pesquisa, destacou-se que o desenvolvimento cognitivo e os processos de apropriação do conhecimento necessitam ser capturados, nos contextos específicos de cada atividade, ponderando a natureza dos instrumentos de mediação e dos sistemas de interação.

Isso nos remete à necessidade de lançar sobre o aluno deficiente um olhar que nos permita conhecê-lo, para além dos estereótipos. Como ser humano, ele se apropria da cultura, constituindo-se como sujeito de seu próprio desenvolvimento. Portanto, dizer que o desenvolvimento do aluno depende das mediações sociais que ele estabelece, faz-nos retomar à questão da qualidade da mediação oferecida pelo professor.

É, neste sentido, que podemos afirmar que a subjetividade de cada um se constrói na interface do psicológico e das relações sociais. Ela manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Trata-se, portanto, de um processo e, enquanto tal, não se cristaliza e nem existe como algo em si, concreto e imutável. O sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro, para se constituir enquanto sujeito, em um processo dialético.

As informações reveladas pela pesquisa de campo, em confronto com os referenciais teóricos, possibilitaram algumas reflexões em relação à questão da inclusão escolar: ela não acontece de uma hora para outra “em um passe de mágica”. Trata-se de um processo e mostra-se como uma conquista que é feita com muito trabalho, com estudo e com dedicação de toda comunidade escolar.

A inclusão escolar é tolerância e aceitação das diferenças, exige de todos uma aprendizagem, para o enfrentamento adequado dos seus impasses. Nessa perspectiva, foi evidenciado que é, na convivência com o outro, que a verdadeira educação inclusiva se concretiza. Não há roteiros nem receitas prontas. Ao contrário, a inclusão exige criatividade e alternativas para reconhecer singularidades e diferenças e esse exercício só é possível com a concreta convivência, no mesmo contexto escolar, de alunos cujas diferenças individuais são postas em questão.

Compreendemos que lidar com os “diferentes”, na escola regular, não é tarefa apenas do professor e nem está relacionado a sentimentos de solidariedade, compaixão ou tolerância, mas implica na ruptura com as concepções anteriores sobre a deficiência, que consagra o mito de que pessoas com deficiência apresentam diferenças entendidas como características negativas. Inclusão escolar significa aceitação e respeito.

A partir dessas elaborações e, convictos do aspecto revolucionário da prática da educação inclusiva, é importante colocar em evidência que inclusão escolar é afirmar diferenças. Diferenças que impõem, no dia-a-dia da sala de aula, a presença de um aluno que tenha uma identidade, uma história, com uma vivência que é só dele.

A inclusão destrói conceitos que estigmatizam, isolam e desqualificam os alunos para que se concretize em ações que acolham e respeitem a identidade de cada um, independente de suas condições econômicas, culturais, sociais, afetivas, orgânicas, étnicas, religiosas ou de gênero.

Temos consciência de que restam muitas partes que não foram trabalhadas, que a pesquisa teve limitações e que um estudo de caso apenas é insuficiente se pensarmos na pesquisa quantitativa. Mas por ser único, o caso Pedro foi estudado a fundo e permitiu uma análise, com riqueza de detalhes, o que valida esta pesquisa em sua abordagem qualitativa.

É importante destacar que o estudo de caso não possibilita generalizações, mas pode evidenciar novas relações no que se refere ao problema pesquisado, podendo ser abordado em futuras investigações.

Assim, o mais importante, no que tange à educação inclusiva, é o querer, o desejar, o lutar pela constituição de um projeto que vai adquirindo consistência gradualmente até que, não só a escola, mas a sociedade se torne realmente inclusiva.

Nesta perspectiva, as experiências com a elaboração desta pesquisa e os resultados do trabalho de campo sugerem novas perguntas: como seria o processo de inclusão em uma escola particular? Como poderíamos intervir junto ao professor para que ele exercesse sempre a função de mediador com seus alunos? Como as crianças com diferentes tipos de deficiência constroem sua compensação? Como a família influencia na inclusão escolar de sua criança deficiente? E tantas outras que estimulam a realização de futuros trabalhos de pesquisa que ampliarão os horizontes das conclusões às quais chegamos ao nosso percurso atual.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Otilia Braga. **Educação do excepcional**: manual para professores. Guanabara: Pestalozzi, 1974.

BAPTISTA, Maria Cristina **Escola Plural**: direito a ter direitos. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/educacao/cadernos.htm> Acesso em: 12 de agosto de 2005.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho**: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. 2002. 246f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação, Belo Horizonte.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. São Paulo:MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:MEC, 1996.

BRASIL. **A Constituição Brasileira, 1988**: interpretações.. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 4024, de 16 de junho de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:MEC, 1961.

BRUMER, Anita; PAVEI, Katiuci; MOCELIN, Daniel Gustavo. Saindo da "escuridão": perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. **Sociologias**, n. 11, p 300-327, jan./jun. 2004.

CARVALHO, Maria de Fátima. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Transexualismo e caminhos da pulsão. **Reverso: Revista do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais**, Ano 25, n. 50, p. 37-49, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2004.

CLASER, Edne Aparecida. **Projeto de educação inclusiva (PR): proposta para educação na diversidade**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p.79-115, jul.2000.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cássia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo, v. 8, n. 2, 2005.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A inclusão escolar na educação infantil e no ensino fundamental: estudo em duas regiões do Brasil. In: CRUZ, S. H. V. PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004, p. 184-196.

FOREST, Marsha.; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. cap. 22, p. 137 – 141.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14, p. 7671108.

GAIO, Roberta. Diálogo com a história. In: GAIO, Roberta. ; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. cap. 8, p. 142 – 176.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 231 - 250, maio/ago 2004.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **A escola dos que passam sem saber**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. 237f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004a. cap. 1, p. 19 – 42.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 16, n.1, p. 79-86, 2004b.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva - discussão crítica da Resolução 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 3/4, p. 13-25, 2002.

KAUCHAKJE, Samira. Inclusão: uma perspectiva social e da conquista dos direitos. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Mobilidade, comunicação e educação**: desafios à acessibilidade. Campinas: WVA, 2000.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 36, p. 47-62, 2004a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão ou o direito de ser diferente na escola. **Construir Notícias**, Recife, v. 3, n. 16, p. 12-13, 2004b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença na igualdade dos direitos: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, n. 23, p. 17-23, 2004c.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre: n. 20, p. 18-28, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Introdução In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.) **Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 06 – 09.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. **Cadernos do Professor**, Juiz de Fora, v. 12, p. 13-28, 2004.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Professores de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. 2000a. 208f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARQUES, Luciana Pacheco. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 8, n. 48, 2000b. p. 30-37

MINAS GERAIS. **Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais**. Resolução 451, de 26 de setembro de 2003. Dispõe sobre a educação especial. Belo Horizonte: CEE, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: MONTEIRO, Mariângela da Silva. **Nas relações dialógicas**: o cotidiano de uma classe especial. (Dissertação Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1995.

MOURA, Natércia Acipreste. **Escola - que lugar é este?** a representação social de alunos sobre a escola no percurso do ensino fundamental. 2004. 166f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MOUSSATCHÉ, Ana Helena. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. cap. 1 p. 10-12.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação inclusiva**: realidade ou utopia? Disponível em:
http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp?f_id_artigo=61
Acesso em: 17 de novembro de 2005.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **A apropriação do conhecimento em sala de aula**: relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental. 2004. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2003.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, Ano 21, n. 71, p. 197-220, jul. 2000.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz/USP, 1984.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Serviço Social e Sociedade**, v.18, n. 55, p. 9-39. 1997.

TELFORD, Charles Witt.; SAWREY, James. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Revista Linhas Críticas.** Brasília, v. 9, n. 16, p. 5-12. 2003.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratando da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.** Brasília: Corde, 1994.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1989.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com Maria (mãe do Pedro)

1. Dados pessoais do Pedro:

- Nome completo
- Idade
- Data de nascimento

2. Dados pessoais de Maria:

- Nome completo
- Idade
- Profissão
- Estado civil
- Número de filhos (detalhar)
- Local onde mora e com quem mora
- Renda familiar

3. Fale-me, um pouco, sobre o pai do Pedro.

4. Fale-me, um pouco, sobre sua gravidez quando esperava o Pedro e sobre o nascimento dele.

5. Como foi e qual é o diagnóstico do Pedro? História médica e de atendimento especializado (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia etc).

6. Fale-me, um pouco, sobre o desenvolvimento do Pedro desde o nascimento (amamentação, sentar, andar, falar, controle dos esfíncteres etc).

7. Em virtude da deficiência, o que o Pedro pode ou não pode fazer (quadro clínico)?

8. Fale-me, um pouco, sobre como o Pedro é em casa e como é a rotina dele.

9. Você trata o Pedro de uma forma diferente de seus outros filhos? Você percebe que, por Pedro ter uma deficiência, exige cuidados especiais? Você percebe que o trata de forma diferente?

10. O Pedro está na escola há quanto tempo? Em quais escolas ele já estudou? Alguma era escola especial? Você encontrou dificuldades para matriculá-lo em alguma escola?

11. Por que você matriculou o Pedro em uma escola regular e não especial?

12. Você acha que o Pedro desenvolveu mais, a partir do momento em que ele entrou para a escola?

13. Você acha que o Pedro tem algum tipo de tratamento especial na escola?
14. Você já sofreu ou sofre algum tipo de discriminação por ser mãe de uma criança com deficiência?
15. O Pedro sofre algum tipo de discriminação (família, vizinhos, escola - colegas)?
16. Você acha que o Pedro tem consciência da sua deficiência?
17. Você acredita no potencial que o Pedro tem para se desenvolver?
18. Você acha que o Pedro é uma criança feliz?
19. Como é ser mãe de uma criança com deficiência?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com Anna (professora do Pedro)

1. Dados pessoais:
 - Nome completo
 - Idade
 - Estado civil
 - Número de filhos (detalhar)
 - Formação profissional (detalhar)
2. Fale-me, um pouco, sobre sua experiência como professora e como professora de alunos PNEE.
3. O que entende por educação inclusiva?
4. Qual a proposta da escola e a sua proposta com relação à educação inclusiva?
5. Você tem interesse em estudar educação inclusiva? Quais autores você já leu?
6. Você tem algum apoio, suporte e orientação por parte da direção da escola e por parte da prefeitura para realizar seu trabalho com Pedro?
7. Como foi o processo de entrada do Pedro na sala de aula (preparação sua e da turma)?
8. Fale-me, bem detalhadamente, sobre o desenvolvimento do Pedro (como ele chegou, como ele está e aonde vai chegar)?
9. Fale-me, um pouco, sobre como o Pedro é na sala de aula e como é a rotina dele.
10. Você trata o Pedro de uma forma diferente de seus outros alunos?
11. Você acha, mesmo, que o Pedro deve estudar em uma escola regular e não especial?
12. Você já sofreu ou sofre algum tipo de discriminação por ser professora de uma criança com deficiência?
13. O Pedro sofre algum tipo de discriminação na escola?
14. Você acha que o Pedro tem consciência da sua deficiência e de suas limitações?
15. Você acha que o Pedro é uma criança feliz?
16. Como é ser professora de uma criança com deficiência?

17. Que tipo de intervenção você faz na sala de aula para favorecer a aprendizagem do Pedro?
18. Que dificuldades você tem encontrado neste trabalho?
19. Como é o processo de avaliação do Pedro?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com o Pedro

Você pode fazer um desenho de você para mim?

- Qual é o seu nome todo?
- Quantos anos você tem?
- Como chama sua mãe?
- Como chama seu pai?
- Você tem irmão? Como ele chama? Quantos anos ele tem? Ele é mais velho ou mais novo que você?

Você pode desenhar a sua casa?

- Onde você mora? Quem mora com você? Como é a sua casa?

Você pode desenhar a sua escola?

- Você gosta da sua escola?
- Você gosta dos seus colegas e da sua professora?
- O que você mais gosta na escola?
- Você estudou em outra escola? Você gostava dela?