

Allan Damasceno
Lucília Lino de Paula
Valéria Marques
(Organizadores)

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS



**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INCLUSIVA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Seropédica
PPGEA
2011

Espaço destinado a
ficha catalográfica

PREFÁCIO

Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas

Inclusão não constitui-se em assunto de fácil trato: levanta paixões, arrouba sentimentos, mexe com preconceitos e derruba paradigmas. Costumo dizer que quanto mais alto o nível educacional vai se tornando, mais intrigante e tensa vai se tornando a luta pela inclusão em educação. Basta lembrar de uma criança quando pequena, indo para a escola pela primeira vez, e aquele brilho especial em seus olhos e nos de sua família, seu orgulho quando volta com o primeiro dever de casa... e compará-la com um estudante de pós-graduação: em geral, cabisbaixo, medroso, desautorizado e desautonomizado. Nos níveis intermediários da educação, em que se encaixa a profissional, a coisa vai se assemelhando ao da pós-graduação: jovens cheios de hormônios e energias que são praticamente desconsiderados no processo de escolarização. Triste realidade. Muitos teóricos da aprendizagem devem “rolar na tumba” ao constatarem a realidade de muitas escolas mundo afora. Felizmente, outras (ainda que bem menos numerosas), por suas práticas ousadas e sem medo de se repensarem, salvaguardam a própria reputação desta instituição.

Este livro tem um pouco este gosto: ele vem contar intrigantes histórias acadêmicas, de modo aprazível e bastante dialógico, e com isso, vem para mexer. Ele provoca o repensar, ele “cutuca” e incomoda, pois coloca o dedo em importante ferida: aborda uma das modalidades mais complexas da educação – a educação profissional -, de modo investigativo e narrativo, tendo como parâmetro de reflexão a igualmente complexa questão da inclusão em educação. Isso não é para qualquer um, e só por esta empreitada, seus autores já merecem todo o crédito. Mas eles vão além do papel de meros narradores e descritores: colocam-se como atores neste mesmo processo de revisão de si mesmos como participantes – diretos ou indiretos – de cada pesquisa relatada. Ao assim o fazerem, tornam-se exemplos, eles mesmos, daquilo que qualquer experiência de inclusão em educação requer: a postura dialógica. Ah, se todos fossem iguais a vocês, autores...!

Ao leitor, duas palavras: 1) Comprar este livro não é gasto: é excelente investimento. 2) Devore-o, delície-se, deixe-se levar por seus autores, pelo convite que te farão, a cada linha, a se repensar, a crescer, a sair de onde está em direção a um caminho inesperado, sonhado e fascinante. Porque em última instância este livro nos prova que um mundo melhor não é apenas necessário: é possível.

Mônica Pereira dos Santos

*Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fundadora e
Coordenadora do LAPEADE (Laboratório de Pesquisas,
Estudos e Apoio à Participação e
à Diversidade em Educação)*

APRESENTAÇÃO

*“Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples:
que a tentativa de superar a barbárie é
decisiva para a sobrevivência
da humanidade”.*

*“A educação tem sentido unicamente como
educação dirigida à uma
auto-reflexão crítica”.*

Theodor W. Adorno

O pensamento do filósofo alemão Theodor Adorno que escolhemos para a apresentação desta obra nos desafia a pensarmos a educação para auto-reflexão crítica, como possibilidade de superação da barbárie presente nos processos de socialização, como também seus reflexos na escola pública. Em face dessa constatação nos debruçamos sobre uma questão que vem se acalorando no atual cenário educacional brasileiro e mundial, que se traduz em uma configuração cultural favorável à inclusão das minorias historicamente segregadas/excluídas. Portanto, esse configurado cenário cultural na contemporaneidade aponta para uma perspectiva mais democrática e inclusiva da escola pública.

Nesse sentido, a escola se encontra diante do seguinte desafio: repensar seus saberes e fazeres com vistas ao acolhimento da diversidade de seus estudantes. Esse momento histórico educacional, em nosso país e no mundo, aponta para a retomada do papel político da educação, considerando que as contradições sociais, na produção da vida em sociedade, devem estar em discussão.

Quanto a isso, Adorno (1995), inspirando-se em Kant, propõe a reflexão sobre esclarecimento e emancipação, ao afirmar que:

À pergunta: ‘vivemos numa época esclarecida?’ Kant respondeu: “Não. Mas certamente vivemos numa época de esclarecimento” [...] ele determinou a emancipação [...] não como uma categoria estática, mas dinâmica. [...] (hoje) isto se tornou muito questionável, face à pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, pela própria organização de do mundo (e) [...] pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar o termo emancipação num sentido meramente retórico, [...] vazio como o discurso dos compromissos [...] é preciso

começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo [...].

Assim, a compreensão em destaque de Adorno reforça a proposta deste livro de que é preciso (re)pensar a escola que temos para emergir a escola que queremos.

Essa constatação reforça o compromisso político e social da educação e, por conseguinte, o da escola de possibilitar que a educação seja para a contradição e para a resistência.

É com este compromisso que este livro que está em suas mãos foi organizado por um grupo de professores e pesquisadores da UFRRJ, congregando uma série de trabalhos sobre a temática da educação inclusiva em interface com a educação profissional. Esse foco se deve à atuação dos organizadores e de outros autores no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O PPGEA é um curso de Mestrado Acadêmico em Educação, que concentra suas pesquisas nos estudos da educação profissional voltada para o mundo rural, agrícola e agrário brasileiro. Este programa *stricto sensu* que iniciou suas atividades em 2003, já formou 317 mestres, em sua maioria professores oriundos de instituições federais que hoje integram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) ou, como nos referimos atualmente, Institutos Federais (IFs). O PPGEA traz a marca da inclusão e democratização do acesso à pós-graduação, uma formação cada vez mais demandada pelos docentes e técnicos que atuam nos Institutos Federais localizados no interior do Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste do país. A riqueza presente na diversidade de experiências dos mestrandos e de suas instituições de origem está presente nos estudos e pesquisas desenvolvidos em regime de alternância, favorecendo os diálogos interdisciplinares, os múltiplos olhares e perspectivas, efetivamente plurais.

Os trabalhos aqui apresentados foram gestados coletivamente, congregando orientadores e orientandos, pesquisadores de diferentes instituições, numa perspectiva inclusiva. Os autores investigam as políticas e práticas da educação inclusiva, mais especificamente como está se dando sua implantação e implementação nos Institutos Federais que integram a Rede Federal de Educação Profissional: sem sombra de dúvida, um desafio complexo.

Esta coletânea se inicia com três trabalhos que discutem algumas questões teóricas sobre a inclusão. O primeiro trabalho, de Valdelúcia da Costa e Allan Damasceno, 'Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação' discute as contradições e desafios postos à formação dos professores, numa perspectiva emancipadora e inclusiva, contrapondo-se à barbárie produzida pela segregação das crianças com deficiência, baseando-se nas reflexões dos pensadores da Teoria Crítica, sobretudo no pensamento de Adorno. O artigo de Valéria Marques e Cecília Satriano, 'Educando com necessidades educacionais especiais: contribuições da psicologia da educação ao Ensino profissional agrícola', se propõe a discutir o processo ensino-aprendizagem dos jovens com necessidades especiais incluídos no ensino profissional agrícola, revisitando alguns conceitos psicológicos e psicopedagógicos. O trabalho 'A educação inclusiva entre atos e palavras: em busca de um sentido', de autoria de Rosângela Mota e Rosa Monteiro, levanta a questão das mudanças de concepções sobre as práticas educacionais que por sua vez se refletem na nomenclatura adotada no longo processo da segregação à inclusão das pessoas com deficiência.

Na sequência, temos uma série de trabalhos que discutem a educação inclusiva, tendo como cenário os Institutos Federais, em campi do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Espírito Santo e Pernambuco. O artigo 'Inclusão escolar em debate no grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - campus Sombrio', de Andréia Bez e Lucília de Paula, traz contribuições sobre a questão da implantação da educação inclusiva na rede federal, sob a perspectiva dos docentes. O trabalho de Cláudia Machado, Allan Damasceno e Amparo Cupolillo, denominado 'Inclusão escolar no contexto do ensino agrícola: formação e experiências docentes do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus São João Evangelista, traz à discussão a formação dos professores como instância transformadora das práticas docentes visando a inclusão de estudantes com necessidades especiais. O trabalho de **Sirlei Bortolini e Lucilia de Paula**, 'O processo de inclusão na rede técnica federal', discute o papel dos Napnes e das ações Tec Nep, na implantação da educação inclusiva na rede técnica federal.

Os dois trabalhos seguintes abordam a questão da acessibilidade física e os desafios para a inclusão, de deficientes físicos, no artigo de *Isabelle Mendes*,

Lucília de Paula e Márcia Pletsch “Da política de "educação inclusiva" à realidade institucional: um estudo sobre a acessibilidade na educação profissional”, e de deficientes visuais no trabalho “Acessibilidade física do aluno com Deficiência Visual no Ensino Agrícola” de Sandra Margon, Valéria Marques e Dennis Naiff, o primeiro em Pernambuco e o seguinte no Espírito Santo.

Os últimos três artigos, utilizam o mesmo referencial teórico, a teoria das representações sociais. O artigo de Jorge Baumgratz, Sandra Sanchez e Leonardo Guimarães, ‘Representações sociais e transdisciplinaridade da inclusão: o Centro de Equoterapia do IF do Sudeste de Minas - *campus* Barbacena’, sobre a experiência transdisciplinar desenvolvida com equoterapia traz contribuições interessantes sobre a inclusão. O trabalho de Alessandra Rodrigues, Denis Naiff e Luciene Miguez Naiff, ‘A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Salinas, apresenta alguns resultados de pesquisa realizada com docentes ancorada na teoria das representações sociais, no norte de Minas Gerais. Finalizando o trabalho de Lucy Oliveira, Denize de Oliveira e Lucília de Paula, intitulado ‘Representações sociais de professores: resistências à inclusão do aluno com deficiência mental na escola’, também recorre à teoria das representações sociais para analisar as concepções dos professores, desta vez em uma escola estadual vinculada à FAETEC.

Os organizadores, membros fundadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEIN), pertencente ao Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dão o primeiro passo para a constituição de uma linha de pesquisa sobre a *educação profissional inclusiva*, articulando professores da UFRRJ, egressos do PPGEA, professores da Rede Técnica Federal e Estadual, mestrandos e graduandos, entre outros interessados na investigação deste campo epistêmico.

Desejamos que as reflexões críticas presentes neste livro possam contribuir para a superação dos obstáculos/impedimentos presentes no processo de acolhimento da diversidade humana na escola pública brasileira, e porque não na sociedade, tornando-as mais plurais e solidárias.

Allan Damasceno, Lucília de Paula e Valéria Marques

SUMÁRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO:
SOCIEDADE, CULTURA E FORMAÇÃO

Valdelúcia Alves da Costa
Allan Damasceno

EDUCANDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO
ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Valéria Marques
Cecília Satriano

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE ATOS E PALAVRAS: EM BUSCA DE UM
SENTIDO

Rosângela Maria de Sales Mota
Rosa Cristina Monteiro

INCLUSÃO ESCOLAR EM DEBATE NO GRUPO DE DISCUSSÃO DO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS SOMBRIO

Andréia da Silva Bez
Lucília Lino de Paula

INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: FORMAÇÃO E
EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
(IFMG) – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA

Cláudia Marisa Ferreira Machado
Allan Damasceno
Amparo Villa Cupolillo

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA REDE TÉCNICA FEDERAL

Sirlei Bortolini
Lucilia Augusta Lino de Paula

DA POLÍTICA DE "EDUCAÇÃO INCLUSIVA" À REALIDADE INSTITUCIONAL: UM
ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISISONAL

Isabelle Mendes
Lucília Lino de Paula
Márcia Pletsch

ACESSIBILIDADE FÍSICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO
AGRÍCOLA

Sandra Margon
Valéria Marques
Dennis Naiff

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TRANSDICIPLINARIDADE DA INCLUSÃO: O
CENTRO DE EQUOTERAPIA DO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE
MINAS - *CAMPUS* BARBACENA

Jorge Luiz Baumgratz
Sandra Barros Sanchez
Leonardo Durval Duarte Guimarães

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES
DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *CAMPUS* SALINAS

Alessandra Sarmiento Rodrigues
Denis Giovani Monteiro Naiff
Luciene Alves Miguez Naiff

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES: RESISTÊNCIAS À INCLUSÃO
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA

Lucy de A.Oliveira
Denize C. de Oliveira
Lucília A. Lino de Paula

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FORMAÇÃO

Valdelúcia Alves da Costa¹
Allan Damasceno²

*“A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”.
(ADORNO, 1995, p. 155)*

Formação, educação e inclusão: iniciando diálogos críticos

Afirmar a educação, em sua função precípua de desbarbarizar a sociedade, considerando o pensamento de Adorno, se impõe como fundamental na contemporaneidade. Para isso, faz-se necessário refletir sobre a formação do professor face à implementação das Políticas públicas de educação, como também sobre a cultura que ainda permite a segregação na escola pública à luz do pensamento de Adorno & Horkheimer, pensadores alemães, representantes da Teoria Crítica, que ao problematizarem a cultura por intermédio da crítica à sociedade de classes, no permite pensar na possibilidade de uma educação para além da adaptação à produção com vistas à manutenção da sociedade de classes e de grupos de incluídos e excluídos.

Pois, a cultura, ao dificultar ou obstar a experiência entre diferentes indivíduos na escola, no trabalho e outras dimensões sociais, embrutece cada vez mais a sociedade, afirmando a homogeneização dos indivíduos pela fragilidade de identificação com as diferenças sensoriais, físicas e cognitivas, dentre outras, o que acaba por tornar-se fonte geradora da violência e manifestação do preconceito, pois como afirmado por Adorno (1995, p.134), “A incapacidade para a identificação foi, sem dúvida, a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas”.

¹ Doutora em História e Filosofia da Educação (PUC-SP). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora da CAPES.

² Doutor em Educação (UFF). Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ.

A sociedade encontra-se imersa em um imenso e sufocante sistema administrado que envolve inúmeros recursos tecnológicos avançados que não têm contribuído no combate ao preconceito contra as pessoas com deficiência, ainda consideradas não aptas à inclusão na escola pública independente de suportes especializados da educação especial.

Face ao exposto, a questão posta a ser enfrentada é: como possibilitar elementos de formação emancipadora aos professores para que se sintam não 'preparados' a enfrentarem os desafios da escolarização de seus alunos, mas instigados a contribuir, pela experiência com suas diferenças de aprendizagem e se contrapor à barbárie produzida pela segregação histórica, imposta aos meninos e meninas com deficiência? Barbárie que se configura para Horkheimer & Adorno (1978) como sendo o preconceito delirante, o genocídio e a tortura.

Os referidos pensadores analisam o progresso tecnológico, a elevação do nível de vida, o desenvolvimento das forças produtivas e materiais como não se refletindo na vida dos indivíduos de maneira benéfica. Antes, tudo isso parece aumentar o retrocesso da consciência. Afirmar que o desenvolvimento tecnológico e do nível de vida resultam diretamente no bem da formação e humanização do indivíduo é uma ideologia e, como tal, desmoronável. A contradição posta está entre a necessidade do desenvolvimento tecnológico para a sociedade e a própria crise da formação humana.

A educação, ao problematizar a cultura e as diferenças humanas, admitindo-as, permite que a formação de alunos com e sem deficiência possa ocorrer com base na experiência, que é idêntica à educação para a emancipação, pois segundo Adorno (1995, p.154), "Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva". E, mais, "(...) hoje o indivíduo só sobrevive como núcleo impulsionador da resistência".

Adorno (1995, p.141-142), ao referir-se à educação afirma que sua concepção inicial:

Evidentemente não é a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas sim a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua idéia, em sendo permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia

efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

E, mais, Horkheimer & Adorno (1978), ao problematizarem a cultura também em sua função dominadora, vislumbram a possibilidade da constituição de relações de resistência para o desenvolvimento do indivíduo, mesmo considerando os limites sociais, destacando-se sobre isso, o que Adorno (1995, p.142) afirmou, ao referir-se à democracia e ao indivíduo:

(...) quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivista-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos.

A idéia da emancipação, como parece inevitável com conceitos desse tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética negativa, ainda não experienciada em processos formativos sob a égide da produção. Essa precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.

Há, pelo menos, dois problemas que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização da sociedade e a ideologia dominante – atualmente muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização da sociedade converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia, exercendo uma pressão tão forte sobre os indivíduos, que supera toda a educação.

Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se se quisesse combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá ocorrer uma análise crítica em relação ao problema da adaptação. De certa maneira, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas, a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade e essa envolve continuamente um movimento de adaptação social com vistas a uma possível emancipação do indivíduo. Quanto a isso, Adorno (1995, p.143-144), problematiza:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Por sua vez, Becker (In: ADORNO, 1995, p.144), dialogando com Adorno sobre adaptação e educação, destacou:

Quando há pouco chamei a educação de um equipar-se para orientar-se no mundo, referia-me então a esta relação dialética. Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente. Certa feita, quando discorria acerca de educação política para jovens professores, mostrei por que acredito que quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens.

Considerando o exposto no pensamento de Adorno e Becker, a práxis educativa com vistas à emancipação do indivíduo não poderá ser exclusivamente para a adaptação, ou seja, utilitarista, reducionista, nem ilusória. Uma práxis que “(...) não pode legitimar-se senão no mercado”. E mais, “Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis e a referência objetiva da práxis, a priori minada.” Mas, é possível se pensar em uma práxis educativa resultante do permanente exercício intelectual crítico, que se contraponha à “(...) indiferença frente ao objeto (...)” e, que poderá oportunizar, essa sim, a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do círculo da mercadoria, do reprodutivo, do privado, da mesmice e da modelagem educacional. (ADORNO, 1995, p. 202)

Possibilitando a formação do professor nessa perspectiva, é possível vislumbrar a resistência à segregação na escola pública imposta aos alunos com

deficiência. Esse é, dentre outros, um desafio à implementação das Políticas públicas de educação para a inclusão escolar.

Sociedade, educação e contemporaneidade: reflexões à luz da Teoria Crítica

A educação inclusiva é um movimento cultural inserido no âmbito social contemporâneo, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas de segregação histórica. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação do preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas.

Assim, baseando-se nas reflexões dos pensadores da Teoria Crítica, sobretudo no pensamento de Adorno, tecemos algumas considerações que permitem compreender o atual estágio civilizatório e as contradições presentes na sociedade.

Segundo Costa (2005, p.21):

No início do século XXI, observa-se que a atual ordem mundial e o padrão dominante de desenvolvimento têm apontado para determinadas tendências, como o processo de globalização econômica, política e cultural, que supostamente estreita as fronteiras entre os países, os avanços tecnológicos que envolvem a automação, a racionalização e a terceirização da produção de serviços, o monopólio do conhecimento científico e tecnológico por alguns centros de decisão mundial, dentre outras.

Subsequente a essa atual 'ordem', observa-se um arranjo social como consequência ao processo de desenvolvimento tecnológico. Se por um lado identificamos os que têm acesso às mais diversas formas de pertencimento na sociedade (trabalho, saúde, educação, bens materiais, dentre outras), por outro temos as vítimas históricas dos processos exclusivos, os trabalhadores desempregados, os miseráveis, os marginais, os excluídos, ou seja, vítimas das antigas formas metamórficas de discriminação e segregação social.

Na obra 'Dialética do Esclarecimento', Horkheimer & Adorno (1985, p.114-115), criticam a civilização técnica e a lógica cultural do sistema capitalista,

denominadas por eles de indústria cultural³, que fundamentam sua finalidade apenas no progresso técnico. Pois:

Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural [...] Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. [...] O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.

Essa exclusiva finalidade da sociedade de mercado é que geraria a barbárie moderna exemplificada em fenômenos como o fascismo e o nazismo, ou seja, os mecanismos de exclusão social seriam consequência das atitudes autoritárias de domínio de determinados indivíduos/grupos sobre outros.

Nesse sentido, a lógica fundante da indústria cultural é a própria lógica da burguesia industrial, o que provocou mudanças na estrutura social e, por conseguinte, nas relações humanas.

Ao nos debruçarmos na análise minuciosa sobre as relações humanas, é importante refletir sobre as atuais 'formas' assumidas em função dos contextos em que se dão. Assim, pensar sobre as formas de interação e pensamento sob a lógica capitalista burguesa, significa pensar sobre as estratégias de alienação impostas por esse sistema nas suas condições de vida, impelindo o homem a um estado de heteronomia.

Portanto, considerando a conjuntura apresentada, a crítica às maneiras atuais de ser e viver na sociedade permeada pelos valores da indústria cultural está atrelada à crítica em relação à forma de organização social vigente que imputa indiscriminadamente novas 'formas de ser e estar no mundo'.

É nesse contexto de discussão que se torna possível entender a crítica à educação e à escola. Pensar a escola alienada do contexto que age e produz subjetividades na lógica cultural do sistema capitalista, significa descaracterizar a identidade da escola que se apresenta nesse cenário.

Ao problematizar a função da escola na sociedade como 'instância de formação', é bastante provável observar que em determinadas organizações sociais,

³ No ensaio *Sociedade*, de 1979, Adorno afirma sobre a indústria cultural, que "Automaticamente e de maneira planejada os sujeitos são impedidos de se saberem como sujeitos. A indústria cultural surgiu a partir da tendência de valorização do capital. Ela se desenvolveu sob a lei de mercado, sob a obrigação de se adequar aos consumidores, mas então operou uma inflexão, convertendo-se na instância que fixa e fortalece as consciências em suas formas existentes".

onde os valores democráticos estejam ultrajados, que as escolas nessas sociedades estejam mais vulneráveis a uma deformação cultural que se balizam na 'semiformação', segundo Adorno (1996).

Para Adorno (1996, p.388), a 'semiformação' seria consequência do colapso cultural vigente, ou seja:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.

Dessa maneira, a crítica neste estudo à educação e à escola contemporânea, como *locus* privilegiado de formação e socialização dos saberes acumulados historicamente pela humanidade, não pode negar a crítica à formação cultural na sociedade capitalista.

Assim, pode-se inferir que a formação possível sob a lógica capitalista burguesa não vem dotando os indivíduos do domínio do conhecimento e da capacidade de reflexão, tornando a escola instrumento da indústria cultural, assumindo inclusive a responsabilidade pela disseminação dos ideais totalitários capitalistas.

Depreende-se dessa constatação, de utilização da escola à manutenção da lógica da indústria cultural, que a organização, o desenvolvimento e a manutenção da sociedade capitalista contemporânea estão atrelados à pseudoformação imposta pelos processos da 'semiformação' vigente. Ou seja, a educação passa a ser um meio e não um fim em si mesma, banalizando seu potencial formativo fundamentado na autoreflexão e autonomia humana.

Para Adorno (1995, p.142) "A organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda educação". O pensamento de Adorno reforça os argumentos sobre a deformação das consciências imposta pela ordem vigente na organização social. Nessa perspectiva, a educação que deveria dirigir-se para a constituição da autonomia e emancipação dos indivíduos, se volta predominantemente para a adaptação. A adaptação significa uma adesão acrítica e irreflexiva a modelos e padrões presentes nas ideologias dominantes das sociedades de massa.

Como resultado desse processo de uma educação que se volta prioritariamente para a adaptação, observa-se a ausência/escasseamento da

experiência na realidade presente nos processos formativos, ou seja, vivemos na sociedade onde cada vez mais se rarefaz a experiência formativa, reforçando a tese defendida por Adorno (1995, p.149):

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Como afirma Adorno, na sociedade onde a experiência não é potencializada em seu caráter formativo, a adaptação se transforma na via de mão única para apreensão da realidade. A própria idéia de emancipação está em confronto com a formação possível no atual estágio civilizatório. Pois, uma educação que se volte unicamente para a adaptação não pode viabilizar a experiência como forma de produção de conhecimento, pois o 'sistema' estaria atentando contra sua própria manutenção, se assim agisse, como destacado por Adorno (1995, p.150):

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução de [...] mecanismos de repressão e de formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata apenas de ausência de formação, mas de hostilidade frente à mesma.

Ou seja, o pensamento de Adorno reforça as dimensões opostas assumidas pela experiência à adaptação exclusivamente, essa última entendida como mecanismo de repressão à experiência. Nesse sentido, a educação deveria se configurar na resistência à indústria cultural na medida em que contribuiria na formação da consciência crítica pelas possíveis experiências formativas, possibilitando ao indivíduo o desvelamento das contradições da sociedade e alertando sobre a lógica da sociedade da formação capitalista, como afirmado por Adorno (1995, p.154):

A individualidade das pessoas não é algo dado. Ela [...] se forma precisamente no processo da experiência que Goethe ou Hegel designaram como "alienação", na experiência do não-eu no outro [...]. No mundo em que vivemos estas duas funções não podem ser harmonizadas. A harmonia, tal como a imaginava Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, é irrealizável [...]. A educação precisa trabalhar na direção desta ruptura, tornando-a consciente em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante.

O processo deformativo, a que serve a educação, que se volta unicamente à adaptação do indivíduo à organização social, entra em colapso com o que é educação, segundo o pensamento de Adorno. Educação entendida como resistência à opressão que tende a dirigir o indivíduo a um estado de heteronomia.

Quanto a isso, Adorno (1979, p.121) esclarece:

No âmbito de uma sociedade universalmente socializada a adaptação se torna dominante [...] o espírito se torna fetiche [...] as massas são alimentadas por incontáveis canais com bens culturais antigamente reservados às camadas superiores, mas o pressuposto para que a formação como experiência viva do entrementes enrijecido se torna duvidoso.[...] A semiformação é a multiplicação de elementos espirituais sem vinculação viva a sujeitos vivos, nivelados em opiniões que se adaptem aos interesses dominantes. A indústria cultural tomada em sistema que se expande através de todos os meios não obedece apenas à necessidade de concentração e de uniformização tecnológica, mas simultaneamente produz cultura explicitamente para aqueles que a cultura excluía. A semiformação é o espírito manipulado dos excluídos.

É importante que se esclareça que as chamadas 'experiências' que ocorrem nos termos da indústria cultural e da sociedade da semiformação não são experiências no seu sentido formativo, autêntico. Mas, se constituem em 'várias formas de ser e agir' reproduzindo os moldes do existente. Nesse sentido, é possível afirmar que se vive em uma 'sociedade de aparências'. Não atentando para as ações que por vezes reproduzimos, pensando ser de maneira autônoma, mas que são variantes de comportamentos adaptados.

Destaca-se a importância da educação como agente de transformação e no desenvolvimento da 'consciência verdadeira' do indivíduo, que segundo Adorno (1995) torna-se capaz de se opor à dominação.

Daí, a importância da educação inclusiva, considerando, segundo Costa (2004, p.57), que "A sociedade contemporânea vive um momento cultural favorável à inclusão social e escolar das minorias historicamente excluídas das instâncias sociais e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva". Nesse sentido, deve-se destacar que esse momento histórico da educação no Brasil evidencia a singularidade de se viver a organização da escola democrática, na qual as diferenças dos estudantes sejam estímulo para os professores desenvolverem novos métodos/estratégias/meios de ensino para permitir a aprendizagem de todos.

Desafios à implementação de Políticas Públicas de Educação Inclusiva

É fato que, no âmbito da educação, o debate sobre a inclusão vem provocando movimentos no cenário brasileiro e mundial, sendo que um de seus impactos ocorre no campo da educação de pessoas com necessidades especiais. Um dos argumentos, afirmado em Costa (2004), é que a sociedade contemporânea brasileira vive um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou

grupos que apresentam diferenças significativas, emergindo o questionamento da educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Tal discussão destaca-se no debate nas universidades e escolas públicas, uma vez que as mudanças a serem promovidas no sistema educacional demandam esforços, como as adaptações arquitetônicas, didático-pedagógicas e curriculares, tecnologias assistivas, entre outros.

É possível entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista.

Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, esse movimento significa, sobretudo, a possibilidade de emancipação e autoreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial.

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros.

Isso revela a resistência à ruptura dos processos adaptativos impetrantes na escola regular. Questionamentos que podem ser feitos à educação segregadora, imposta aos estudantes com necessidades especiais, como a escola especial, parecem estar fora de foco. Problematizações do tipo: as dificuldades no atendimento educacional e pedagógico presentes nas deficiências física, intelectual ou sensorial dos estudantes deveriam se constituir em impedimento para se definir um 'outro lugar' para se escolarizarem? A escolha da escola especial como local para escolarização dos considerados 'desviantes' considera as possibilidades e potenciais da construção de ambiências enriquecidas pelas diferenças entre os

estudantes? Essas são questões que parecem estar fora da pauta do debate acerca da educação.

Centrar o debate acerca da legitimidade da escola especial inculca a reflexão, pois no cenário da educação contemporânea, pensar a educação especial significa pensar na coexistência entre espaços de inclusão e de segregação, considerando que historicamente a educação especial se constituiu em educação à margem, objetivando a adaptação dos considerados 'diferentes' à sociedade hegemonicamente marcada pela presença de 'iguais'.

Entende-se que o momento é favorável à mobilização, do trabalho pedagógico cooperativo, da busca de parcerias em prol da mudança escolar e educacional e quiçá, social, promovida pela inclusão no acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades educacionais na escola pública.

É importante ratificar que as escolas especiais se constituíram em espaços estratégicos para a manutenção do distanciamento do convívio social dos estudantes com necessidades educacionais especiais, enfatizando a lógica da exclusão da sociedade de classes. O momento atual, em prol da educação inclusiva, é de busca da superação da escola especial. Os professores e a comunidade escolar podem agir se desejam promover a (re)organização da escola para se tornar democrática, atendendo não apenas aos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas todos que se encontram excluídos: os mais pobres, negros, índios, dentre outros. Quanto a isso Costa (2005, p.67), esclarece que:

Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais que atuam na educação dos alunos com deficiência é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos alunos com deficiência denominados 'especiais', ou seja, inadaptados, desiguais? Pensar sobre isso pode ser revolucionário, pois 'Aquele que pensa opõe resistência', embora constatando que, para os profissionais dessa área '[...] é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza.' (Adorno, 1995, p. 208).

Nesse sentido, a superação da escola especial abre caminhos para a organização de escolas inclusivas para alunos com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis de ensino.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2010), atualmente a maior parte das crianças brasileiras⁴ está na escola. Essa é uma

⁴ Dados mais recentes analisados por Meletti & Bueno (2010) confirmam que os estudantes com necessidades especiais não estão incluídos em sua maioria.

conquista recente no Brasil. É preciso pensar essa conquista como social. Nesse contexto, manifesta-se a questão: o que fazer com essa diversidade? A escola tem dentre suas funções oferecer a ambiência para o atendimento das diferenças humanas de aprendizagem dos estudantes. Faz-se necessário potencializar cada indivíduo no ato da aprendizagem, com o compromisso do diálogo entre/com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Os documentos oficiais, nacionais e internacionais, ressaltam os aspectos político-filosóficos a serem assumidos na constituição de uma sociedade inclusiva, onde todos tenham direito à participação, em busca de seu direito ao acesso e permanência na escola. Para tanto, pensamos que um longo caminho ainda deverá ser percorrido.

Em outras palavras, assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução, como afirmado por Adorno (1995), somente é possível pensar uma sociedade democrática constituída por indivíduos livre-pensantes. Assim, um projeto de escola democrática nos aponta a possibilidade de uma sociedade igualmente democrática. Daí, ser da maior importância o trabalho educativo necessário às mudanças da estrutura escolar vigente.

Nesse sentido, a consolidação de práticas educacionais inclusivas, considerando as demandas de aprendizagem dos estudantes, isso é, o reconhecimento de sua diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física. Pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a 'chave' para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais desconsiderando essa diversidade.

Educação/Formação crítica: Políticas e práticas para a inclusão

Dentre os vários obstáculos/desafios evidenciados na afirmação da escola/educação inclusiva, estes podem ser entendidos como reflexos da ausência/escasseamento de experiências democráticas na escola pública contemporânea, o que muito tem a revelar sobre a concepção de educação e escola até então possível.

Nesse sentido, a implementação das Políticas públicas de Educação Inclusiva, que em muitas experiências escolares brasileiras se traduzem nas dificuldades de acessibilidade didático-pedagógica e curricular; no que se refere às práticas pedagógicas nos aspectos das adaptações/flexibilizações curriculares; a avaliação pedagógica; as redes de colaboração no trabalho pedagógico; e à construção do saber docente no processo de inclusão escolar, revelam a ausência/escasseamento da experiência da escola contemporânea quanto ao convívio entre diferentes subjetividades como componente da formação de professores, gestores, equipe pedagógica, técnico-administrativos, estudantes e pais/comunidade, como analisado por Costa (2009).

Considerando que os dados oficiais (BRASIL, 2008) sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no Ensino Médio no Brasil, no ano de 2006, dados presentes no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, revelam quanto à distribuição das matrículas por etapa de ensino: 112.988 (16%) estão na Educação Infantil, 466.155 (66,5%) no Ensino Fundamental, 14.150 (2%) no Ensino Médio, 58.420 (8,3%) na Educação de Jovens e Adultos, e 48.911 (6,3%) na Educação Profissional, ratificamos o quanto é necessário o investimento em pesquisas e estudos que avaliem o processo de inclusão escolar no Ensino Médio e na Educação Profissional, que dentre os níveis e modalidades de ensino em destaque, são os que têm o menor número de matrículas por etapa de escolarização. Isso se deve, sobretudo, ao estrangulamento das matrículas no Ensino Médio e a escassez de experiências de inclusão no mundo do trabalho das pessoas com deficiência, que se relacionam a carência de pesquisas sobre esse nível/modalidade de ensino, respectivamente.

Nesse sentido, a relação teoria-práxis presente em vários textos dos pensadores, representantes da Teoria Crítica, possibilita refletir criticamente sobre os mecanismos de exclusão presentes na sociedade e escola contemporânea. Inclusive, sobre sua materialidade e perpetuação por meio das práticas de gestão e docência na escola, instância formativa que, contraditoriamente pode também servir aos interesses ideológicos da classe dominante. Sobre a exclusão, vale recorrer a Adorno (1995, p.157), ao referir-se à barbárie:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie

estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que, e isso é Freud puro, justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

Ou seja, o pensamento de Adorno alerta para atentar quanto aos mecanismos de segregação presentes na escola e demais instâncias sociais. Mesmo isso não significando que as mudanças necessárias ao enfrentamento dessa opressão estejam postas. Isso, porque para Adorno (1995, p.143):

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.

Assim, o esforço realizado para além de revelar a pressão à qual os indivíduos estão submetidos na sociedade administrada, ou seja, marcada pela lógica do capital ao gerar historicamente processos exclusórios e segregadores, é de oposição/resistência/superação aos mecanismos de homogeneização e exclusão educacional e escolar de estudantes com necessidades especiais. Para tal, vale enfatizar, considerando Adorno (1995, p.121), que “(...) a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.”

Referências

ADORNO, T. W. **Soziologische Schriften**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papyrus, ano XVII, dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, V. A. Políticas públicas de formação de professores: questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade. In: **Cadernos de Ensaio e Pesquisa**. Niterói, FEUFF, Ano 4, Caderno 9. Julho 2003/Junho 2004.

_____. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2005.

_____. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M.; COSTA, V. A. da & CARNEIRO, W. (orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

INEP, 2010. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: download.inep.gov.br/.../censo/2010/divulgacao_censo2010_20121. Acessado em novembro de 2010.

EDUCANDO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Valéria Marques⁵
Cecilia Satriano⁶

Introdução

A escolarização do educando com necessidades educacionais especiais já é uma realidade. O efeito da valorização de sua educação é comprovado com o aumento do número de matrículas, ainda modesto, no ensino médio. Embora um funil ainda seja observado, alguns educandos conseguiram vencer inúmeros obstáculos, e ingressar no ensino profissionalizante da escola tradicionalmente denominada de regular, por exemplo, o ingresso nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fruto de conquista de direito e não de benevolência.

O cenário educacional proposto pela educação inclusiva é da aprendizagem em conjunto pautada no respeito e na valorização da diversidade, na qual a escola é responsável por prover os apoios e as adaptações educacionais necessárias à aprendizagem. A educação inclusiva está dentro da “Era das relações”, do pensamento em rede (MARQUES, 2005). Este parâmetro é alimentado pela luta por uma escola pública de qualidade, na qual todos são co-responsáveis pelo alcance desta meta.

Devido à compreensão distorcida, a educação inclusiva por vezes é reduzida à justaposição da educação especial. Defender a inclusão escolar não se restringe à defesa da educação da pessoa com deficiência. Existem inúmeros educandos apontados nos relatórios de aproveitamento escolar que não encontram sentido na escola. São educandos desmotivados, infelizes, marginalizados e estigmatizados. Inclusão escolar não é utopia, é realização solidária, cooperativa e comprometida politicamente com a qualidade da educação para todos.

⁵ Doutora em Psicologia. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁶ Doutora e Mestre em Psicologia. Professora Associada na Universidad Nacional de Rosario – Argentina. Investigadora CIUNR – Carreira de Pesquisador Científico.

A inclusão escolar deve ser tida como direito do cidadão, mas não a inclusão apenas no discurso, sem responsabilidade e a qualquer preço, e sim, o direito à igualdade, respeitadas as diferenças. A inclusão de fato, na qual as barreiras físicas, sociais e atitudinais são derrubadas para a participação de qualquer educando, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas. As leis não mudam a história, são as pessoas que constroem novas possibilidades de convivência. A escola está inserida em um sistema político, ideológico e econômico maior, e de certo modo, colabora na manutenção do poder hegemônico. É preciso refletir sobre os espaços de segregação escolar e a relação entre educação e economia no tocante à efetivação da política de inclusão (FERREIRA, GLAT, 2003).

Pierucci (1999) alerta para as ciladas da diferença. Ele questiona como a luta pelo respeito à diferença que sempre foi característico da esquerda enquanto movimento político, atualmente está sendo bradada pela direita. As bases de solicitação do direito de cada lado são diferentes. Skliar (2003) aponta para o cuidado com a manipulação da pedagogia por interesses outros que buscam a imobilidade. O discurso mascarado de modernidade que impõe e não cria.

Uma pedagogia que acabe de uma vez com aquilo dos princípios da pedagogia de sempre (está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser) e que suponha outros dois princípios radicalmente outros: não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas (SKLIAR, 2003, p.209).

A naturalização do fracasso escolar como sinônimo de incapacidade individual por muito tempo culpabilizava os próprios educandos expulsos pelo sistema por seus resultados. Na reversão promulgada pela proposta da inclusão escolar, a leitura do cenário de aprendizagem não fica circunscrita ao próprio aprendiz e passa a ser compreendida dentro de uma perspectiva sistêmica, com várias conexões e níveis de articulações entre sistemas e subsistemas com reflexo no encaminhamento da proposta educacional, que se modifica. Supomos que quanto melhor estabelecida estiver a proposta da educação inclusiva desde os primeiros anos do ensino fundamental, os educandos chegarão melhor preparados ao ensino médio. Esta ainda não é a nossa realidade. Muitas vezes os educandos trazem consigo déficits de aprendizagem dos anos anteriores, sem o exercício da reflexão crítica, e com o uso abusivo da memorização.

Portanto, embora o ingresso destes educandos que chegaram ao Ensino Médio represente a conquista de mais uma etapa, a linha de chegada ainda está longe. No discurso, há um consenso na aprovação desta mudança cultural e conceitual advinda da proposta de inclusão, contudo, ao mesmo tempo, não é incomum a dificuldade de pôr em prática estes ideais. Novas exigências educacionais se configuram e exigem reorganizações e criações. Este novo provoca angústia e inquietação na comunidade escolar, que pode alimentar tanto o movimento de construção, como pelo contrário, causar uma reação de paralisação.

A Psicologia da educação é um dos campos de saber que pode colaborar na reflexão e na construção desta nova escola. A psicologia em conexão com a educação promove ricas discussões, tais como o estudo sobre o processo de aprendizagem humano. Este tema em si guarda grande importância, que se destaca principalmente em países em ascensão econômica como o Brasil. A educação não pode ser considerada a solução para os problemas nacionais, entretanto, como já dizia Freire (1999) sem ela, certamente nada ocorrerá. Acima do valor econômico que possa ser atribuído à educação, sua principal importância repousa na contribuição ao desenvolvimento e saúde integral de toda a nação. A capacidade de aprendizagem humana coloca o homem em um nível de possibilidades e qualidade de interação com o mundo infinitamente superior ao dos demais animais. Esta capacidade traz consigo a tomada de decisões conscientes e a responsabilidade por sua própria vida e pela vida do planeta. Discutir sobre aprendizagem humana, portanto, é discutir sobre autonomia e autoria de pensamento.

Este artigo propõe este recorte, revistar alguns conceitos psicológicos e psicopedagógicos sobre o processo ensino aprendizagem, e exercitar sua aplicação aos educandos adolescentes com necessidades educacionais especiais do ensino profissional agrícola.

Educandos com necessidades educacionais especiais

São considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, que enfrentam algum obstáculo tendo como consequência a dificuldade de aprendizagem. Estes educandos, em maior ou menor grau, demandam condições especiais no processo ensino aprendizagem em caráter temporário ou permanente.

Reforça-se na conceituação da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), no artigo 5º, a proposição de que os educandos com necessidades educacionais especiais não se restringem aos educandos com deficiência. Trata-se de um leque de condições orgânicas ou não, que comprometem a aprendizagem. O primeiro grupo apontado se subdivide em dois subgrupos: 1) os educandos com dificuldades de aprendizagem voltada às questões comumente mais relacionais e temporárias, por exemplo, algum trauma emocional e/ou choque cultural; 2) os educandos com uma amplitude diversa de características que comprometem a aprendizagem, por exemplo: fruto de questões específicas, tais como: dispraxia, dislexia, disgrafia, discalculia; ou fruto de comprometimento mais abrangente, como o caso do educando com deficiência intelectual. O segundo grupo compreende, por exemplo, os educandos que usam o Braille ou a LIBRAS, assim como o educando que utiliza a Comunicação Alternativa (CA). Por fim, o terceiro grupo congrega os educandos com um ritmo muito mais rápido do que os companheiros de turma. Sua facilidade de aprendizagem pode não se adequar à organização do processo de ensino e não ser reconhecida ou menosprezada.

Não obstante a dificuldade de aprendizagem possa ser gerada por problemas cognitivos, afetivos, psicosociais e/ou físicos, o seu sentido é histórico-cultural. Os educandos com necessidades educacionais especiais desmascaram o sistema educacional voltado para a homogeneidade e a dificuldade existente de flexibilização e organização acadêmica para aqueles que não estão na média idealizada. Inúmeras peculiaridades deste sistema antes pouco visíveis despontam, tais como: rigidez da proposta curricular; carga horária pequena do professor; desconexão entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade; ausência de pontes cognitivas entre o que o educando já aprendeu e o que se pretende que ele aprenda; falta de acessibilidade física e acadêmica; rigidez e/ou despreparo dos profissionais da educação para o trabalho com a diversidade; fragmentação no ensino disciplinar; desmotivação e descompromisso dos educandos; distanciamento entre escola e família; inexistência e/ou ineficiência do trabalho pedagógico articulado; escassos recursos pedagógicos e laboratórios; etc.. Conclui-se que a condição especial de aprendizagem tornar-se-á um problema maior quanto mais o ambiente não estiver preparado ou aberto para acolher as especificidades características do movimento de aprender.

Aprendizagem

Aprender é um processo de mudança (mais ou menos) permanente do comportamento fruto da experiência de interação do ser (estruturas mentais) com o exterior, influenciada por fatores biológicos (neurológicos), fatores afetivo-sociais, ambientais e cognitivos. A aprendizagem é resultante da interação do sujeito com o meio na direção da construção da realidade. Diferentes demandas e desafios provocam novos comportamentos e propiciam novas leituras. A aprendizagem não resulta, portanto, da simples maturação do sistema nervoso, mas é resultado de uma dinâmica na qual o educando constrói seu conhecimento ativamente em conexão com seu contexto sócio-cultural.

As escolas [...] constituem elas próprias as “comunidades de aprendizagem ou de pensamento”, nas quais há procedimentos, modelos, canais de retorno, etc., que determinam como, o que, quanto e de que forma uma criança “aprende”. A palavra aprende merece estas aspas, considerando que a criança que aprende participa de um tipo de geografia cultural que sustenta e modela o que ela está fazendo e sem a qual não haveria, por assim dizer, *qualquer* aprendizagem (BRUNER, 1997, p.94)

Há uma relação direta entre aprendizagem verdadeira e desenvolvimento humano. Um favorece o outro, quanto mais se aprende, maior probabilidade na qualidade de interação com a realidade quer seja interna, quer seja externa, pois aprendizagem implica em flexibilidade e atualização, dois itens fundamentais para o desenvolvimento pleno e saudável humano. Compreende-se aprendizagem aqui, como resultante do binômio aprender a aprender. Ela está relacionada ao processo de construção do conhecimento, não à reprodução do conteúdo, porém não há processo sem conteúdo.

A pessoa como uma unidade bio-psico-social precisa ser vista em sua unidade holística. Ela é capaz de sentir, pensar, imaginar, agir, reagir e interagir. Cada qual ao seu modo, com seus limites e potencialidades. Cabe ao profissional colaborar na sua aprendizagem e no seu processo de desenvolvimento enquanto um elemento de apoio e não como foco central do processo. O sujeito é ativo e pode estabelecer metas a partir de seu desejo e de seus esquemas mentais (MARQUES, 2002, 2005).

Fernández (1991) delineia quatro instâncias da aprendizagem: organismo, inteligência, desejo e corpo. Eles funcionam de modo dinâmico e mutuamente influenciável. Sua conexão diminui o valor determinista de cada elemento separadamente fortalecendo as articulações. São eles:

- Organismo - representa toda a herança genética da espécie no indivíduo. A potencialidade inata, organização biológica e a predisposição para construir a realidade e aprender. Prevalece a maturação.
- Inteligência – representa a capacidade no uso dos esquemas motores e mentais que contribuem para a organização do pensamento na interação com o meio. A inteligência é auto construída nesta interação sujeito e objeto do conhecimento. Prevalece a consciência.
- Desejo – é o que impulsiona, e é sempre o desejo do desejo do Outro. Este Outro é o não-eu, é a marca externa na diferenciação presente na constituição do sujeito. Prevalece o inconsciente.
- Corpo – construído a partir do olhar do outro, onde ocorre a dinâmica das outras três instâncias. A aprendizagem fica registrada no corpo, e é nele que existe o prazer. O organismo é apropriado pelo sujeito através do corpo. A imagem corporal pode superar as capacidades orgânicas, pois se vincula à questão representacional. Prevalece o simbólico.

O educando com necessidades especiais, por exemplo, com deficiência auditiva, embora tenha um comprometimento orgânico, caso tenha acesso à língua e à educação e estimulação desde bem cedo, pode aprender e alcançar o sucesso acadêmico. O intérprete na sala de aula, a atenção do professor, o incentivo do uso de LIBRAS pela turma, a disponibilidade de materiais educacionais adequados para sua condição são exemplos de ações que minimizam o impacto da surdez e respeitam as características singulares. Sua organização cognitiva pode corresponder ao esperado, comparado aos seus parceiros, companheiros de turma sem deficiência. Seu desejo de conhecer pode estar presente e permitir o uso do simbólico e do imaginário de modo saudável. Desta forma, o seu corpo pode promover o prazer de aprender e promover uma auto-imagem positiva, tendo como resultado final a aprendizagem em consonância com o desenvolvimento. Em contrapartida, pode haver um educando sem comprometimento orgânico, mas que não (re)conheça nem utilize todo seu potencial, apático e com uma baixa auto estima que possivelmente encontrará grandes obstáculos na caminhada acadêmica.

A aprendizagem ativa duas dimensões que se articulam, mas que se distinguem, são elas, a elaboração objetivante e subjetivante (FERNANDEZ, 1991). A elaboração objetivante pode ser compreendida como resultante da organização

compartilhada de conhecimentos, pela predominância da lógica, do aspecto conotativo do aprender. A organização do pensamento encadeado do simples ao complexo, uma estruturação cognitiva preponderantemente linear. O conhecimento neste caso provém de um ensino (sistemático ou assistemático), advindo da interação e baseada na interiorização das ações, ou seja, as representações utilizadas nas operações mentais. A elaboração subjetivante pode ser compreendida como resultante da experiência pessoal, da direção energética das marcas mnêmicas (traços de memória), pela predominância do emocional, do aspecto denotativo do aprender. A representação também aparece nesta dimensão, no nível simbólico e remete às imagens e às fantasias. O sujeito percebe e sente o mundo, organiza estas marcas de modo afetivo e singular. Destaca-se que esta classificação das elaborações é meramente didática, já que elas ocorrem de modo permanentemente mutável. Quando são convergentes não produzem obstáculos, todavia, quando são divergentes produzem sintomas delineados na dificuldade do aprender. A aprendizagem tem uma relação forte com a capacidade de representação, tanto cognitiva quanto afetiva.

A partir de uma visão baseada em Vygotsky, Beyer (2006) critica a educação segregadora, faz uma análise sócio-histórica e preconiza a mudanças com uma base favorável à inclusão. A sociogênese sócio-interacionista favorece as relações sociais na aprendizagem e a heterogeneidade do grupo, isto é, o valor da diversidade. A aprendizagem puxa o desenvolvimento, e as trocas sociais colaboram muito neste processo. Não há aprendizagem fora de contexto.

Bruner (1996) atribui grande relevância à cultura, à linguagem e às técnicas como meios que possibilitam a emergência de modos de representação, levando-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso a um meio cultural rico e estimulante. Para o autor, a linguagem tem um papel amplificador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interação com o meio cultural. Sua teoria incorpora, de uma forma coerente, quer as contribuições do maturacionismo, quer os contributos do ambientalismo. O desenvolvimento cognitivo humano depende da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor. Ele aponta quatro características congênitas que configuram o gosto de aprender, são elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. Todas estas predisposições estão

relacionadas forma de troca homem-meio: sua fome de conhecer, sua busca de superação, sua necessidade de interação e convivência, sua habilidade de criar relatos e compartilhar experiências. O homem não se faz só, ele se constitui a partir do Outro. A narrativa permite a criação de um espaço psicológico de partilhar significados e conceitos. A mente é criadora de significados, que influencia e é influenciada pelos sistemas simbólicos da cultura.

Diante do exposto, conclui-se que o déficit orgânico interfere na aprendizagem, mas não a determina. Muitas vezes a competência do educando com deficiência é obstaculizada pela falta de acesso às informações, pela baixa qualidade de ensino, pela reprodução de atitudes passivas e automatizadas, pela falta de vivência social e o isolamento social. A sociedade que superprotege também não permite crescer. Há geralmente, uma inferiorização e uma subutilização do potencial humano, reconhecendo-se apenas a deficiência e ignorando ou menosprezando as eficiências que levam à autonomia, a auto-representação, ao auto-gerenciamento. Assim, o educando com deficiência fica colado no imaginário social no lugar da incapacidade, da passividade e da imobilidade. Estes valores muitas vezes são introjetados pelo próprio educando que passa a reproduzi-los como verdadeiros. Esta falácia é alimentada pelos preconceitos que se colam à identidade. Quando a imagem de alguém se cristaliza em um estereótipo, a pessoa perde o brilho próprio e fica enclausurada na armadura do estigma. As relações interpessoais se balizam pelo que cada um pensa sobre si, sobre o outro e a expectativa que tem sobre a imagem que gostaria de transmitir e como imagina que o outro o perceba.

Dificuldades de aprendizagem

A dificuldade de aprendizagem tem repercussão nos processos intrapsíquicos ligados à formação da identidade, conseqüentemente do autoconceito e da auto estima, assim como nos processos intersíquicos ligados à interação social, conseqüentemente à troca de conhecimentos. Em ambos os casos, a construção do conhecimento é abalada, dada a má qualidade de interação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Paín (1981) considera a dificuldade de aprendizagem como um sintoma, ou seja, um sinal que remete a outro objeto. A leitura da dificuldade de aprendizagem, desta forma, não pode remeter-se a si própria, necessita investigação e

interpretação. A autora caracteriza quatro fatores que influenciam a determinação da dificuldade de aprendizagem:

- 1) fatores orgânicos relacionados ao funcionamento biológico e com a marca da hereditariedade da espécie (organização neurológica e cerebral, funcionamento dos órgãos dos sentidos, etc.);
- 2) fatores específicos relacionados às dificuldades orgânicas específicas do educando (lesão cerebral, comprometimento na área sensorial, física, na linguagem, etc.);
- 3) fatores psicogênicos relacionados na conexão entre razão e emoção, que pode ser tanto um sintoma quanto uma inibição. O sintoma denota um significado inconsciente do não aprender. A inibição denota uma retração intelectual do eu, comprometendo negativamente as funções cognitivas, por exemplo, uma baixa autoestima;
- 4) fatores ambientais relacionados às questões ambientais e relacionais que interferem na interação entre sujeito e meio, conseqüentemente na interação sujeito e objeto do conhecimento.

Para Fernández (1991), a dificuldade de aprendizagem não pode ser compreendida apenas com o foco no educando, mas também devem ser investigadas as estruturas: familiar e a institucional. As dificuldades de aprendizagem poderiam ser causadas por:

- a) Causas externas à estrutura familiar e individual – Neste caso o não aprender teria uma característica reativa, como um distanciamento entre o que o educando traz e o que a instituição demanda, configura-se um confronto. Este confronto pode não ser explícito e nem intencional, mas afeta a aprendizagem, como por exemplo, o choque entre o conhecimento leigo advindo da experiência e o conhecimento científico. Um exemplo de aprendizagem reativa no ensino agrícola seria o confronto entre práticas tradicionais e a indicação de um manejo mais moderno, no qual a substituição não faz sentido ou desmonta uma crença.
- b) Causas internas à estrutura familiar e individual – Neste caso o não aprender tem uma origem psicogênica, sintoma ou inibição que afetaria negativamente a articulação entre as instâncias da aprendizagem, resultando no desejo inconsciente de não aprender. Um exemplo no ensino agrícola seria a divisão

entre permanecer ou não próximo à família de origem, no caso da promoção acadêmica ampliar as possibilidades de escolha e demandar do educando um confronto com o seu próprio eu e com seu próprio desejo. Certa vez uma aluna cega preferiu abandonar sua profissionalização e assumir seu lugar de matriarca em uma família. Seu lugar como mãe e esposa estava dentro de sua condição já conhecida de existência na qual ela se sentia valorizada e apta, e o avanço acadêmico a colocava em situações de tomada de decisão constantes que exigiam determinação, capacidade para lidar com a frustração, iniciativa entre outras características que ela ia descobrindo em si mesma. Possivelmente, em seu caso, o medo de fracassar e de não corresponder a expectativa do outro e de si mesma, a fez recuar para um lugar já conhecido.

- c) Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica – Estes casos são raros, mas podem acontecer. A estrutura psicótica remete à ruptura da realidade, dividida em duas de igual peso: a realidade concreta e a realidade psíquica. Esta estrutura é parte da personalidade e não da inteligência, isto significa dizer, que o educando pode ser inteligente com estrutura psicótica. Um exemplo no caso da educação agrícola pode ser a fantasia levada ao extremo de um educando que acredite que irá morrer se não plantar na posição correta e na hora exata. Ele poderá alucinar ou delirar, por exemplo, “ouvir” vozes que ditem o que ele deve fazer.
- d) Fatores de deficiência orgânica, em casos mais raros. O educando com deficiência pode ter um estilo peculiar de aprendizagem que se conhecido e respeitado não resultem em dificuldade de aprendizagem. Caso ele tenha os apoios necessários e as adaptações adequadas à sua condição, ele poderá ter um ritmo diferenciado, mas não obrigatoriamente a fratura no aprender. Entretanto, existem alguns casos que o comprometimento orgânico acentuado ou não trabalhado promova a não aprendizagem. Um exemplo no ensino agrícola é quando se exige que um educando cego faça as marcações topológicas sem ajuda de seus companheiros ou sem acesso aos materiais e técnicas apropriados a sua condição.

Avaliação e mediação dos educandos com necessidades especiais

O professor é um dos profissionais que percebe de modo mais imediato e com riqueza de detalhes comportamentos que apontam a dificuldade de

aprendizagem. Os indícios freqüentes são: desatenção, agressividade, problemas no comportamento (tanto a introversão quanto a extroversão exagerada), desleixo e desmotivação, passividade, inquietação, isolamento social, etc.. Estas observações são apenas o sinal de alerta. A dificuldade de aprendizagem deve ser investigada não apenas pelo professor, mas como responsabilidade compartilhada pela comunidade escolar. Esta análise permite levantar quais ferramentas poderão ser utilizadas como apoio ou adaptação para a aprendizagem do educando. Não existem receitas prontas, porque cada educando tem sua história pessoal com suas próprias características. Quanto mais cedo forem feitas estas adequações, melhor será para a aprendizagem. A investigação não é circunscrita ao educando, mas a toda a relação envolvida na aprendizagem, como por exemplo, a didática utilizada, os materiais educacionais e laboratórios disponibilizados, o exercício da monitoria ou tutoria para esclarecimento de dúvidas e rotinas de estudo, o vínculo familiar, etc.. Em resumo, a dificuldade de aprendizagem não pode ser analisada isoladamente, vários fatores interligados devem ser considerados, tais como: o significado social do comportamento do aprendiz e do sentido do aprender, os recursos e apoios disponíveis para as necessidades educacionais existentes, entre outros.

A questão da avaliação e identificação dos educandos com necessidades educacionais especiais é delicada pela falta de parâmetros mais concretos, sem cair na marginalização. O objetivo final será colaborar com a aprendizagem, mas para tanto, o professor precisa conhecer a peculiaridade de cada caso, seus pontos fortes e fracos. A idéia da influência negativa do rótulo também é discutida por Sternberg e Grigorenko (2003). Os autores afirmam não haver fórmulas gerais, mas preconizam que deve haver uma mudança de critério de avaliação e ação educativa. O professor pode dar mais tempo de aprendizagem e proporcionar atividades diversificadas antes de rotular um educando como aquele que não aprende. Até porque, aprender, ele aprende, às vezes não o quê, o quanto, ou da forma como o professor gostaria. As potencialidades e limitações devem ser conhecidas para serem conduzidas e modificadas, deste modo encontrar maneiras de tirar o máximo das potencialidades e corrigir ou compensar as fragilidades, sem fingir ou negar suas existências. Negar a deficiência não é a solução, nem tampouco reduzir o educando a sua condição.

Portanto, é necessário que se faça o levantamento do corpo discente e a caracterização de suas necessidades educativas especiais, da mesma forma que se faça o levantamento do corpo de profissionais que possam colaborar efetivamente.

Com isto, se levanta o que a instituição escolar já possui e o que pode oferecer frente à necessidade das adaptações físicas, da utilização de próteses, das adequações curriculares, e outras providências que se fizerem necessárias com o envolvimento responsável de todos. Os estudos de caso são realizados em equipe pelos membros da comunidade escolar. A família não deve ficar de fora deste processo, pois ela é co-responsável.

Cabe destacar, que embora o parecer dos profissionais de diferentes campos de saber colabore para um alargamento da visão do professor, este não substitui, nem sobrepõe à avaliação pedagógica, esta é uma ferramenta primordial do professor. Muitas vezes, não se pode ficar esperando o resultado de um parecer clínico para propor a ação pedagógica. O ideal seria que estas informações avaliativas se complementassem e articulassem como numa proposta interdisciplinar. Neste parâmetro, o estudo de caso é feito com a reunião de profissionais que possam contribuir cada qual com sua especificidade para o plano que favoreça a aprendizagem do educando, por vezes pertencentes às diferentes instituições: profissional da educação, profissional da saúde, e às vezes, profissional da área social. Deste estudo organiza-se um planejamento integrado que busque atender às necessidades específicas do educando e são delineados indicadores para acompanhar seu progresso. O cenário ótimo é quando a família não só acompanha, mas participa desta ação. Isto é possível quando o outro não é visto como invasor, e sim como partícipe.

Feuerstein (*apud* BEYER, 2006) defende a idéia da plasticidade cerebral. Seus principais conceitos são a aprendizagem mediada e a avaliação do potencial de aprendizagem. A avaliação é fundamental em seu sentido operacional e não em seu sentido classificatório _ bom X mau educando. Como produto final obter o detalhamento de potencialidades, efetividades e limitações, ou seja, a avaliação educacional diagnóstica. Para avaliar, o professor deve dominar além do conteúdo de sua especialidade, o processo de construção do conhecimento e quais são os canais de aprendizagem utilizados pelos seus educandos. Sem perder a visão da coletividade, o professor atento à singularidade pode organizar junto à comunidade escolar, ambientes educacionais plurais com as adaptações e os apoios adequados para as necessidades especiais observadas. Para esta tarefa o professor precisa da garantia de uma carga horária de trabalho que preveja esta ação, e não que seja superposta mais esta responsabilidade em uma carga horária mínima que muitas

vezes o obriga a trabalhar em diversas escolas. O número de educandos sob a sua responsabilidade é outro fator que interfere diretamente o desempenho desta atividade. Para que o professor não seja um mero transmissor de conhecimento e assuma sua função de mediador, o sistema educacional deve estar organizado para tal: condições e horários dignos de trabalho, calendário para planejamento e estudos de casos, além dos conselhos de classe, rede de apoio educacional articulada, recursos pedagógicos adequados, etc.

Embora o aprender seja um processamento interno, pode-se reconhecer seu processo através da observação de diferentes comportamentos, tais como:

- a) Saber falar ou representar de alguma forma o objeto de conhecimento aprendido. O professor pode constatar a aprendizagem do educando quando este é capaz de falar com suas próprias palavras o conhecimento trabalhado, ou quando este consegue explicar para o companheiro, esta ação apresenta a capacidade de categorização conceitual e/ou enunciação explicativa. A investigação da narrativa do educando possibilita inferir quais esquemas mentais são usados, de que forma os conceitos estão sendo organizados e relacionados e que leitura está sendo feita. Seus conhecimentos, suas crenças, seus valores, seus instrumentos de leitura transparecem em sua enunciação. A narrativa, construção enquanto texto, pode se efetivar não apenas no modo oral ou escrito, mas pode transparecer em uma construção plástica, na dramatização de uma questão, na composição de uma obra musical, etc.
- b) Saber problematizar ou interpretar um problema no sentido de sua organização e resolução. O educando explicita sua aprendizagem quando utiliza seus conhecimentos aplicando-os na leitura e solução de problemas. Há a generalização e conexão entre teoria e prática, exemplo explícito do sentido. Destaca-se também a articulação entre o conhecimento leigo e prático ao conhecimento científico. Este último substitui o primeiro quando ele efetivamente fornece uma melhor qualidade de interação do sujeito com a realidade. Um exemplo de ação é a leitura, debate e por fim a sugestão de um encaminhamento de uma dada situação explicitada em uma matéria jornalística ou mesmo científica. As olimpíadas de matemática, jornadas de xadrez, concursos de fotografias, editoração do jornal acadêmico, entre outras, são alguns exemplos.

c) Saber agir, manusear algo novo. O educando comprova sua aprendizagem quando é capaz de aplicar as novas práticas aprendidas de modo autônomo. O comportamento é explícito na demonstração prática das novas formas de agir. Os jogos internos, as apresentações de dança, o uso dos maquinários nos laboratórios, a utilização de calculadoras e equipamentos técnicos, são alguns exemplos.

A ansiedade e a auto-estima da pessoa com deficiência influenciam o resultado da aprendizagem e podem agir contra-transferencialmente (MARQUES, 2003) no profissional de educação. Deste modo, além de estar disponível ao outro, o educador deve aplicar a observação de segunda ordem (MARQUES, 2005) em si, isto é a auto observação, para garantir o espaço de interação, criação, autonomia, autoria de pensamento do sujeito. O educador pode facilitar a interação do sujeito na busca de metaregras, como por exemplo, utilizar a dublagem da ação e a tomada de consciência. As respostas prontas não favorecem o raciocínio. Como mediador é importante que tenha um domínio teórico e técnico a respeito da metacognição para proceder a elaboração dirigida e não interferir negativamente na construção do conhecimento do outro ditando normas acima da compreensão do outro.

A aprendizagem não é fruto da repetição, treinamento ou metodologia e sim favorecida pela interação e as atitudes que a sustentam. Na relação interpessoal há o encontro entre subjetividades. Quando é calcado no respeito, cada um tem segurança e tranqüilidade em sua função, isto torna possível a seleção, renovação, substituição, modificação e geração de novos conhecimentos.

Considerações gerais

O programa de uma psicologia cultural não é negar a biologia ou a economia, mas mostrar como as mentes e vidas humanas são reflexos da cultura e da história, bem como da biologia e dos recursos físicos. Ela utiliza necessariamente as ferramentas da interpretação, que sempre serviram ao estudante da cultura e da história. Não há nenhuma “explicação” do homem, seja biológica ou outra qualquer. No final, mesmo as explicações mais fortemente causais da condição humana não podem produzir significados plausíveis sem serem interpretados à luz do mundo simbólico que constitui a cultura humana (BRUNER, 1997, p.116).

Toda aprendizagem tem relação com o contexto onde ocorre, não é um ato isolado e nem desvinculado da realidade. O ato educacional é um ato comunicativo que demanda interação, reciprocidade, mútua influência, flexibilidade, e negociação.

O encontro entre o ensinante e o aprendente é o encontro entre dois mundos. A narrativa revela o mundo de um e favorece o encontro com o mundo do outro. Existe além da intenção e do desejo do vínculo, a inferência de como o outro organiza seu pensamento, a crença de que é possível a interlocução, a suposição de como o outro vê o narrador e como este gostaria de ser visto.

Torna-se imperioso acabar com o anacronismo entre discurso e prática legais. O desenvolvimento psicossocial que emerge nas interações sociais, favorece não apenas o indivíduo, mas todo o grupo. O homem é um animal social, e constitui-se enquanto sujeito simbólico. Este sujeito não é regulado por instintos e sim por pulsão. Ele é simbólico por ser da ordem da linguagem arbitrária, complexa, da representação e com isto abstrai e tem a possibilidade de romper com o espaço e tempo reais. É um ator e autor da/na/para a história que produz e transmite cultura e conhecimento. Somente a sensação e a experiência ou o conhecimento do senso comum não nos permite dar este salto de compreensão e percepção. O professor mediador pode provocar situações desafiadoras e organizar ambientes educacionais diversificados. Porém, cabe enfatizar que o sucesso da inclusão escolar não se dá unicamente pelo mérito da instituição educacional ou meramente pela boa vontade do professor. Para sua efetivação há necessidade da existência de uma rede além das paredes da escola sustentadas por políticas públicas fortes. As parcerias precisam funcionar e não ficar apenas em propostas no papel, como por exemplo, o trabalho em conjunto com outros órgãos públicos da área da saúde, do transporte e urbanismo, da assistência social, do trabalho, etc.. As ações precisam ser coordenadas e não desconectadas, família, escola e comunidade.

Referências

BEYER, O. A educação inclusiva: resignificando conceitos e práticas em educação Especial **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1 (out 2005), jul, p. 8-12. 2006.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em Janeiro de 2011.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cultura da Educação**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1996.

_____. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, J. R. & GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB. Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARQUES, V. **A ruptura epistemológica e a psicologia**: a importância do olhar fluido. Tese de doutorado. UERJ. Rio de Janeiro. 2005.

_____. A contratransferência e a decisão de uma análise: uma reflexão In **Da contratransferência à criação**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2003.

_____. O que insiste em não se deixar calar no discurso da pessoa com deficiência mental. Palestra na Jornada "**A Psicanálise e os outros discursos**", Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, 29 e 30 nov de 2002.

PAIN, S. **A função da ignorância**. V.1 e v.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

PIERUCCI, A. F., **Ciladas da diferença**. São Paulo: 34, 1999.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas**: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE ATOS E PALAVRAS: EM BUSCA DE UM SENTIDO

Rosângela Maria de Sales Mota⁷
Rosa Cristina Monteiro⁸

*Há momentos na vida onde a
questão de saber se podemos pensar
de outro modo que não pensamos e
perceber de outro modo que não
vemos é indispensável para
continuar a olhar e refletir.*
Michel Foucault

Da exclusão à inclusão: atos legais

Entende-se que o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular é pleno de paradoxos, definindo um campo de tensões e contradições.

Já há algum tempo, a consciência social se ampliou até o ponto de recusar todos os dispositivos de segregação social que sustentaram e foram sustentados no campo educacional institucional ao longo da modernidade; mas a reduzida participação de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema educacional, bem como no mundo do trabalho, permite concluir que esta consciência ainda não se materializou na forma de práticas efetivamente não-excludentes. O que se percebe são políticas públicas realizadas de forma pontual, isoladas, sem caracterizar uma mudança de paradigma de grande alcance.

Para seguir alimentando uma perspectiva crítica, organizamos um repertório dos atos legais que serviram para definir os contornos da área considerada “educação especial”.

Alguns estudiosos da área analisaram o assunto nos países da Europa e América do Norte e chegaram a reconhecer a existência de quatro estágios no desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais. Para Miranda:

O primeiro, considerado como fase pré-cristã, foi caracterizada pelo abandono, ausência de atendimento, perseguição e eliminação, em razão das condições que envolviam as pessoas com deficiência que eram consideradas atípicas. Já na Era Cristã, conforme Pessoti (1984), o tratamento variava de acordo com as concepções de caridade ou castigo na comunidade em que o deficiente estava inserido.

⁷ Mestre em Ciências – Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ). Trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

⁸ Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ). Professora Associada do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atuando no PPGEA.

O segundo estágio aconteceu entre os séculos XVIII e meados do século XIX, marcando a fase em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais.

O terceiro, já ao final do século XIX e meados do século XX, teve a marca do desenvolvimento de escolas/ou classes especiais em escolas públicas, com o objetivo de oferecer ao deficiente uma educação separada.

No final do século XX, por volta da década de 70, surge o quarto estágio com o movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, com a finalidade de integrá-los, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa considerada normal (2003, p.1).

No Brasil, a história da Educação Especial se processou com características diferentes das que foram desenvolvidas nos países europeus e norte americanos.

Tomando como fundamento as explicações de Sasaki, percebe-se que essa história passou por quatro principais fases:

A primeira fase corresponde ao período anterior ao século 20, denominada fase de exclusão, em que pessoas com deficiência e outras condições eram consideradas indignas da educação escolar. Nessa fase, as pessoas com deficiência não recebiam atenção educacional, nem outros tipos de serviços, observava-se a rejeição, a perseguição e exploração, pois estas pessoas eram consideradas possuídas por maus espíritos ou vítimas de sina diabólica e feitiçaria.

Com a chegada do século 20, instalou-se a segunda fase, caracterizada pela segregação, com atendimento de pessoas deficientes dentro de grandes instituições. A partir da década de 50 e mais acentuadamente nos anos 60, com a mobilização de pais de crianças a quem era negado o direito de ingresso em escolas regulares de ensino, surgiram as escolas especiais e, com o passar do tempo, classes especiais em escolas comuns. Daí percebeu-se a existência de um sistema educacional com dois subsistemas, funcionando paralelamente, sem articulação entre eles, o que gerou as denominações: educação especial e educação comum.

Na década de 70 iniciou-se a terceira fase, marcada pela integração, apesar de que, anteriormente, mais precisamente a partir dos anos 60, já se defendia essa forma de educação. Nesta fase as escolas comuns passaram a aceitar pessoas com deficiência,

com a ressalva de que eram considerados integrados aqueles que conseguissem adaptação escolar, sem que fosse necessária mudança do sistema da instituição de ensino. Essa fase permitiu a compreensão de que a educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, com a exclusão daqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os alunos ditos normais.

Surge, então, na segunda metade da década de 80 e adentrando o século 21, a quarta fase, denominada de inclusão. Nessa etapa, a idéia básica era adequar o sistema escolar às necessidades dos alunos, uma vez que a finalidade da inclusão é um sistema único de educação e que todos os alunos possam usufruir desta forma enriquecedora, estimulante de aprendizagem. (1997, p. 212)

Como bem preleciona Sasaki sobre os princípios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais:

A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria. (1980, p.40)

Compreende-se que um trabalho pedagógico que estimule a aceitação social e respeite as diferenças são fatores essenciais no processo de inclusão, uma vez que motivará a confiança, elevará a auto-estima desses educandos, possibilitando, assim, a sua permanência na escola, fortalecendo-os para enfrentar os desafios que o mundo do trabalho oferece.

Sabe-se que as escolas, ao continuarem reproduzindo o modelo pedagógico tradicional, não têm conseguido cumprir com os seus objetivos, pois se baseiam em pressupostos difíceis de serem realizados, já que exigem que todos os alunos se enquadrem às suas normas. Assim, elas não conseguem atender a um significativo número de alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais.

Com essa constatação, Mantoan tece considerações sobre a escolarização das pessoas com necessidades especiais, mais especificamente sobre a inclusão a partir de meados da década de 1990:

Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação a inclusão escolar tem sido expressão empregada em sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum. Mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão. (2006, p. 34)

Para Mantoan, são muitos os desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido apenas como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

A autora afirma ainda que, de acordo com o seu entendimento, essa distorção conceitual é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos.

Diante desse contexto se faz necessário o conhecimento de que as escolas especiais completam, e não substituem a escola comum, por isso é de fundamental importância, como diz Mantoan (2006) não ignorar a inclusão, ela está presente e é a resposta para a escola que se deseja para todos os brasileiros – uma escola que reconhece e valoriza as diferenças.

Para uma melhor compreensão da Educação Inclusiva através dos tempos, elaborou-se a tabela abaixo para apresentar resumidamente os períodos definidos por Sasaki (2006).

Tabela - A educação inclusiva através dos tempos

PERÍODO	PARADIGMA ⁹	CARACTERÍSTICAS
Idade Antiga	Paradigma da eliminação e abandono	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de atendimento educacional; - ausência de outros serviços; <ul style="list-style-type: none"> - rejeição; - perseguição; - exploração; - abandono; - eliminação; - “a pessoa com deficiência era considerada possuída por maus espíritos ou vítimas de sina diabólica e feitiçaria” - a medicina desconhecia a causa da deficiência.
Idade Média	Paradigma da proteção e compaixão	<ul style="list-style-type: none"> - surgimento de classes especiais em escolas comuns; - difusão do cristianismo; - pessoa com significado teológico paradoxal; <ul style="list-style-type: none"> - proteção/compaixão; - surgimento de locais de abrigo e casa de caridade - surgimento de escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho.
Século XVIII a XIX	Paradigma da institucionalização x segregação	<ul style="list-style-type: none"> - segregação e institucionalização; - deficiência como tratamento médico; - fundação das primeiras instituições para oferecer um atendimento à parte; - criação, no Brasil, em 1854, do Imperial Instituto de Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamim Constant - IBC); - criação, em 1857, do Instituto Imperial de Educação de Surdos (hoje, Instituto Nacional de Educação para Surdos - INES), no Rio de Janeiro; - fundação das primeiras escolas e associações de pais, sob o enfoque médico e clínico; - criação, no Brasil, das Pestalozzis e as APAES.

⁹ Paradigma – Para Mantoan (2006), conforme concepção moderna, entende-se por paradigma um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento, até entrar em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos que solucionar.

<p>Século XX e XXI</p>	<p>Paradigma da integração x inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - término da Segunda Guerra Mundial (devastação da Europa); - mutação: congênita x adquirida; - preocupação: erguer as nações e diminuirmos investimentos em mão de obra ineficaz (previdência); - crítica ao paradigma da institucionalização; - visão mais humanista; - importantes avanços nos aspectos legais e educacionais, em muito alavancados pelos movimentos em prol dos direitos humanos; - Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, (ONU): Direito de todos à educação pública e gratuita; - Declaração Jomtien, 1990, (Tailândia) – Conferência Mundial sobre Educação para Todos: A educação como direito fundamental de todos; - Declaração de Salamanca, 1994, (UNESCO) – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade; - Declaração da Guatemala, 1999, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência; - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, LDB /9394; - inicialmente compreendeu-se que os alunos deveriam ser preparados para sair da segregação, e, assim, adaptar-se às exigências da escola. (Integração); - hoje, finalmente, percebe-se que é a escola que deve se adaptar às necessidades dos alunos, buscando atender com qualidade toda a diversidade existente. (Inclusão); - entretanto, até os dias atuais, ainda encontramos atitudes pré-científicas (discriminação, reconceito, paternalismo, etc.); convivemos, hoje, com antigos e novos paradigmas, pois essa evolução não se deu de forma linear em todas as sociedades e culturas.
------------------------	---	--

Esta tabela permite que sejam observados, de forma sintética, os paradigmas construídos ao longo do tempo, visando ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, como também a evolução do processo de inclusão.

A participação dos segmentos da sociedade (escola, família e sociedade) representou a concepção de mundo, de acordo com o período vivenciado, com enfoque em aspectos políticos, religiosos, econômicos e sociais.

Nos estudos apresentados por Mazzotta (2001), entende-se que determinados aspectos, como defesa da cidadania e do direito das pessoas com deficiência à educação, constituem-se movimentos recentes na nossa sociedade, demonstrados por meio de ações isoladas de indivíduos ou grupos interessados pelo assunto, como também pelas conquistas e reconhecimento de direitos que, em meados do século XIX, podem ser identificados.

A preocupação efetiva com a inclusão escolar desta minoria marginalizada na política educacional brasileira passou a ocorrer apenas no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX, da seguinte forma:

A história da Educação Especial no Brasil foi se organizando sempre de maneira assistencial, dentro de uma pesquisa segregativa e por segmentação das deficiências, fato que contribui para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiência (2001, p. 265).

Daí depreende-se que essa visão assistencialista permanece forte no pensamento de profissionais da educação que não desejam mudar a sua postura, romper com certos paradigmas. Isso tem comprometido o processo de inclusão e reforça a existência da interpretação de dois sistemas separados para a educação: o regular e o especial. Essa concepção não permite que as pessoas conheçam as vantagens que a convivência com a diversidade pode possibilitar para todos.

As Nomenclaturas e o Poder da Palavra

O esforço conceitual gerou uma plethora de sentidos e significados em torno do que pode ser um projeto incluso. As nomenclaturas entraram em disputa. Sabe-se que, ao conceituar palavras ou pessoas, corre-se o risco de cair nas armadilhas e artimanhas que restringem o ato de pensar, visto que determinados termos não conseguem traduzir todas as nuances que envolvem um tema tão complexo, como é o caso da deficiência.

Grande parte dos termos e expressões empregados na educação especial foi retirada de documentos internacionais e a tradução destes textos para a Língua Portuguesa nem sempre conseguiu manter o sentido original, o que tem gerado distorções no entendimento e na interpretação dos significados.

O cuidado no emprego desses termos ou expressões representa uma necessidade para a remoção de barreiras atitudinais, que ocorrem em razão de julgamentos equivocados sobre a capacidade e as aptidões das pessoas com deficiência.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003), o conceito utilizado para deficiência e sua definição passam por dimensões descritivas e por dimensões valorativas, tendo sempre um caráter histórico concreto, de acordo com um determinado momento, num contexto socioeconômico e cultural específico.

O programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, publicado em 1997, pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe os seguintes conceitos:

Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Incapacidade é toda restrição ou falta (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar atividades, na forma ou na medida em que se considera normal para o ser humano.

Impedimento é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que o limite ou lhe impeça o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função de idade, sexo, fatores sociais e culturais), CORDE, 1997.

Embora o texto elaborado pela OMS não estabeleça claramente as diferenças entre **desvantagem** e **impedimento**, muitos autores que estudam esse assunto consideram a palavra desvantagem mais adequada, por considerarem que este termo traduz uma melhor relação das pessoas portadoras de deficiência com o meio físico e social, impregnado de barreiras e limitações, o que gera uma influência considerável e negativa na qualidade de vida dessas pessoas. Já o termo impedimento aparece fortemente associado à impossibilidade da pessoa, o que necessariamente não corresponde à verdade, conforme preceituam as autoras Ferreira e Guimarães (2003).

Sabe-se que a visão equivocada desses termos pode levar ao desconhecimento das potencialidades das pessoas com necessidades especiais, o que reforça a idéia de incapacidade.

Observa-se que, até hoje, as contradições que giram em torno da tradicional e comum expressão pessoa portadora de deficiência tem sido substituída por outras, tais como: pessoas portadoras de necessidades especiais ou pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Ressalta-se mais uma vez a atenção que se deve ter com essas expressões, pois nem sempre aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, necessariamente apresentam deficiência.

Uma importante situação também a ser considerada por Ferreira e Guimarães (2003) é a utilização do termo portador, pois necessidades não se portam, como se fossem objetos, coisas.

Com o objetivo de evitar o uso da palavra deficiência, que tem sido muitas vezes, empregada em tom desagradável e de forma pejorativa, conforme o pensamento dessas autoras, percebeu-se com o passar do tempo, que era imperiosa uma definição próxima da realidade das pessoas com necessidades especiais, mas que não as caracterizassem de forma a reforçar as suas diferenças.

Como afirmam Ferreira e Guimarães sobre a existência da nomenclatura na Educação Especial:

Na verdade, cada nomenclatura revela um aspecto, projeta uma face, deforma um jeito. Mesmo quando a intenção não é desqualificar, o que enrijece o uso é o sistemático descuido em tomar a parte pelo todo, supondo que os termos são intercambiáveis ou sinônimos, quando, na verdade, apenas se cruzam, entrelaçam-se, mas não se recobrem perfeitamente. (2003, p.31)

É demasiadamente sabido que toda palavra deve ser empregada com cuidado e critério, atentando-se para os sentidos conotativo e denotativo, uma vez que não se pode

desconhecer a força, o poder e o efeito da palavra na vida de uma pessoa.

Bakhtin, citado por Santos, concebe a linguagem como o princípio constitutivo de todas as relações, sendo assim, reafirma que:

O homem não existe isolado. Sua experiência de vida entrecruza-se com a do outro. Assim, a relação dialógica não pode ser pensada como autônoma e independente, pois as palavras de um estão inteiramente ligadas às de um outro. (2006, p. 97-98)

A palavra é defendida pelo autor como fonte de interação, diálogo, tendo, conseqüentemente, um poder muito grande no processo de formação de um indivíduo, pois por meio da palavra se criaram conceitos, definiram-se perfis que serviram para isolar pessoas com deficiência.

Em relação à deficiência, é importante lembrar que a religião esteve presente como fonte de explicação, mas convém destacar que não se trata de direcionar culpabilidade a qualquer credo ou a qualquer Igreja. O interessante, segundo Ferreira e Guimarães (2003) é a atitude religiosa como função psíquica natural, a experiência religiosa entendida como qualidade de processo psíquico.

A religião, com noção de “milagre”, influenciou e afetou profundamente a atitude do homem em relação à deficiência. A crença de que “a fé remove montanhas” e a maneira como a fé foi interpretada e entendida criaram certa expectativa, no sentido de que as orações e a devoção pudessem curar a pessoa com deficiência. Para Rubem Alves:

As pessoas religiosas procuram razões divinas para explicar o ocorrido - como se aquele corpo fosse produto de uma decisão de Deus. Quando falo “corpo”, estou nele incluindo a inteligência, pois a inteligência são as asas que o corpo criou para poder voar. Tais pensamentos lhes acodem quando do fundo da sua dor, olhando para o corpo diferente do filho, ou olhando para o seu próprio corpo, fazem a pergunta terrível e inevitável: “por quê”, “por que comigo?”, por que fui escolhido?, “por que não sou como os demais?” Vem então o sentimento de uma grande injustiça – que é seguido pelo sentimento de revolta contra a vida. (2000, p. 60)

Este contexto envolvendo a religiosidade para explicar a deficiência gerou indignação e revolta quando pessoas que buscavam respostas não tinham o atendimento para a solução do que era considerado problema, restando a conformação para um tipo de vida distanciado da realidade.

Outros vocábulos que merecem reflexão e entendimento são integração e inclusão. Conquanto tenham significados semelhantes, têm sido empregados para expressar situações diferentes e conotam posicionamentos divergentes implícitos para a consecução das metas.

Para Mantoan, a noção de inclusão “não é incompatível com a de integração”, porque institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática:

O conceito se refere à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. O vocábulo “integração” é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído no exterior do ensino regular, desde o começo. (1998, p.114-116)

Explica, ainda, que a inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita àqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldade na escola. Nesta perspectiva, a

Instituição de Ensino precisa estar preparada para trabalhar com as necessidades individuais dos alunos.

Esclarece, segundo o trecho a seguir, que o processo de integração traduz-se por:

Uma estrutura intitulada “sistema de cascata”, que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema” de classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos de normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares Mantoan, (1997, p. 235).

Percebe-se que, com a integração, a inserção escolar depende do aluno, ou seja, do nível de capacidade de adaptação às opções do sistema escolar. Por isso, o trecho em destaque ressalta a concepção de Mantoan:

A integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita. (1997, p. 235)

A concepção de inclusão, segundo a autora, traz o conceito de que é necessária a transformação na sociedade para que exista um preparo que a torne capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, em um processo de constante dinamismo político e social.

Mantoan (1997) evidencia também que a inclusão é uma opção que não é incompatível com a integração, mas é um movimento que vem questionar políticas, organização das estruturas escolares regulares e especiais, sendo a meta principal não deixar ninguém fora da escola regular. A inclusão tem um caráter de reunir alunos com e sem dificuldades, funcionários, professores, pais, diretores; enfim, todas as pessoas envolvidas com a educação.

Utiliza, como exemplo para conotar a inclusão, o caleidoscópio, pois compreende que:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado". (1998, p. 117).

Outros vocábulos que merecem destaque são: anormalidade e normalidade. Com o objetivo de entender esses termos, Ferreira e Guimarães (2003) consideram que eles não podem ser reduzidos ao plano biológico, precisando ser entendidos do

ponto de vista social, uma vez que o essencial não está no tipo de limitação apresentada, mas no modo como se dá a inserção do sujeito no contexto social.

Esse contexto faz com que sejam lembrados pensamentos como o de Edgar Morin (2006): “reformatar o pensamento para reformatar o ensino e reformatar o ensino para reformatar o pensamento”. Para tanto, porém, é preciso apostar numa luta profundamente política e humana, humana no sentido que concerne ao futuro da humanidade.

Assim, para entender a educação especial e estudar a escola, faz-se mister uma revisão dos conceitos construídos durante os anos, pensamentos elaborados, questionando-se o significado e a realidade da atual movimentação sobre a inclusão.

Para Sasaki (2003), jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, pois ele considera que a razão disto reside no fato de cada época utilizar termos, cujo significado é compatível com valores vigentes.

Todavia, é importante ter cuidado e critério ao empregar uma palavra ou expressão, uma vez que não se pode esquecer a sua força, poder e efeito na história de vida das pessoas (Ferreira e Guimarães, 2003).

Mazzota, o autor que nos acompanhou ao longo destas reflexões, oferece uma parábola para advertir sobre o risco de nossas discussões caírem no *non-sense*. A parábola diz respeito a uma conversa entre o homem e o diabo:

“Passavam ambos, por uma rua de movimentada cidade, quando viram um homem alcançar e agarrar no ar uma idéia bela e válida.
- Você viu? Não está com medo? Uma boa idéia pode crescer tanto e tornar-se tão poderosa a ponto de destruir você, disse o companheiro do diabo; ao que este respondeu:
- Não, não tenho medo. Eles primeiro darão um nome à nova idéia. Em seguida irão organizá-la e promovê-la. Então, surgirão tantas idéias sobre a forma de utilizá-la que se estabelecerá a controvérsia e a confusão entre eles. A boa idéia, enfraquecida, será destruída por si mesma. Não, ela não me causa medo”.

Assistimos a expansão exponencial do campo definido pela proposta de educação inclusiva.

Em nosso horizonte, imaginamos o momento em que as nomenclaturas vigentes, que se dobram e desdobram em adjetivos, caíram em desuso, pelo reconhecimento comportamental cognitivo e afetivo da diversidade dos seres, que permitirá retornar a essência de um só substantivo: Educação.

Referências

ALVES, Rubem. **O que é religião?** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

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

MANTOAN, Maia Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Integração X Inclusão – Educação para todos**. Pátio (Revista Pedagógica) Porto Alegre: Artmed, n. 5, maio, jul. 1998.

_____. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2 ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (org.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolo. História, Deficiência e Educação Especial – Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, UNIMEP, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; trad. Eloá Jacobina, 12 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SANTOS, Monica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. **O direito da pessoa deficiente ao lazer**. São Paulo: CEDRIS, 1980.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

A INCLUSÃO ESCOLAR EM DEBATE NO GRUPO DE DISCUSSÃO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS SOMBRIO

Andréia da Silva Bez¹⁰
Lucília Lino de Paula¹¹

Este artigo apresenta um recorte da investigação empreendida¹² sobre o Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio, ao longo de 2009 e 2010. O objetivo da investigação era avaliar o papel desse grupo, enquanto instância formativa, no que tange à compreensão sobre a inclusão escolar e a sua influência na prática docente. O Grupo de Discussão, que tinha a participação de professores, gestores da área pedagógica e equipe pedagógica, foi instituído visando à atualização, troca de experiências pedagógicas e aprofundamento de estudos em torno da inclusão de alunos com necessidades específicas¹³.

A concepção de construir uma escola que se proponha a incluir todas as crianças e jovens, sem discriminação, atendendo às suas necessidades específicas como garantia do direito de todos à educação, se fundamenta no movimento pela inclusão. No Brasil, a inclusão escolar – um aspecto da inclusão social – é uma proposta marcada pela participação do país na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jontiem, Tailândia, em 1990, que estabeleceu metas mundiais para a educação, elegendo-a como eixo articulador do desenvolvimento. A proposta tomou corpo, principalmente, com a *Declaração de Salamanca*, em 1994,

¹⁰ Coordenadora do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFC campus Sombrio; Psicóloga e Mestre em Educação Agrícola (UFRRJ).

¹¹ Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação da UFRRJ, atuando no PPGEA.

¹² Dissertação de Mestrado intitulada “Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio”, de Andréia da Silva Bez, orientada por Lucília A. Lino de Paula, no PPGEA/UFRRJ, e defendida e aprovada em 13/04/2011.

¹³ Utilizamos a terminologia *Necessidade Específica* – NE, devido ao entendimento que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionada ou não a uma deficiência, apresenta uma NE, que atende unicamente ao seu caso, e não uma necessidade especial. Esse conceito permite entender que qualquer pessoa pode apresentar, em algum momento da sua vida, alguma necessidade que lhe é própria e única. A NE pode estar relacionada a diferentes aspectos: cognitivos (deficiência intelectual, altas habilidades, dislexia, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, dificuldades de aprendizagem, etc); físicos ou sensoriais (cegueira, surdez, fratura temporária, obesidade, epilepsia, etc); emocionais ou psicológicos (transtorno de ansiedade, depressão, anorexia) e mesmo sociais (crença religiosa, diversidade sexual, diversidade cultural, drogas, situação familiar, violência, situação econômica, etc), entre tantos outros (BEZ, 2010).

que estabeleceu os princípios da educação inclusiva, posteriormente reafirmados no *Fórum Mundial da Educação*, em Dacar, Senegal, em 2000 (BRASIL, 2008).

Acompanhando a tendência do movimento mundial pela inclusão, o Brasil, nos últimos anos, vem implantando políticas educacionais, que visam dar garantias e condições de inserção, permanência e êxito no sistema escolar de alunos com necessidades específicas. A inclusão introduz um 'novo paradigma' educativo.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2005, p.40)

Esse processo produziu um novo cenário na educação brasileira, com impactos na educação profissional. Este cenário desafiante requer uma abordagem mais global da questão, dada sua complexidade e extensão:

A inclusão é um tema controverso e complexo, pois nos remete ao direito à educação e ao exercício da cidadania, à justiça social e, ao mesmo tempo, à formação de professores, à políticas públicas, à filosofia das escolas, quer sejam públicas ou particulares. (PAROLIN, 2009, p.290)

Apesar das quase duas décadas de movimento pela inclusão de alunos com NE nas escolas regulares, a maioria das instituições e sistemas de ensino ainda estão despreparados para atender essa diversidade. Segundo Glat (2007, p.9):

Embora, garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular venha acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente em nossas escolas.

A realidade encontrada no IFC - Campus Sombrio não difere desse contexto. O Campus pode ser considerado relativamente novo. A instituição foi inaugurada em 1993, como Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, pertencente à rede federal de ensino profissionalizante. Em 2008, com a expansão da oferta de ensino e a criação dos Institutos Federais¹⁴, passou a integrar o Instituto Federal Catarinense, formado pelas Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul, Sombrio e Videira e pelos

¹⁴ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET ou IF), criados pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Os IFs agregaram instituições federais ligadas à educação profissional existentes nos estados da federação (CEFETs, escolas agrotécnicas, colégios técnicos, etc.).

colégios técnicos de Araquari e Camboriú. No bojo da expansão acelerada e intensa da rede técnica federal, em curso nos últimos três anos, ampliou-se a demanda por ensino profissional por parcelas de jovens antes excluídos dessa formação levando o movimento de inclusão escolar e suas contradições, impasses e desafios aos cursos técnicos e tecnológicos. (BEZ, 2011)

Nesse contexto, as demandas dos professores do campus de Sombrio, apontavam para a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre as especificidades dos alunos incluídos, requerendo orientações sobre como proceder com estes estudantes para facilitar sua aprendizagem. Assim, a partir de 2008, teve início o debate sobre a instituição de um Grupo de Discussão sobre a inclusão. Os professores declararam que se sentiam despreparados, didaticamente, para trabalhar com esses estudantes, pois não haviam cursado disciplinas pedagógicas em seus cursos de graduação, ou as mesmas foram desenvolvidas com carga horária pequena e/ou não aprofundada, o que é uma 'queixa' comum do professorado:

Quanto à formação inicial, constata-se que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Eles ingressam nos sistemas de ensino, por meio de concurso público, na maior parte dos casos sem ter o mínimo contato com essa temática. (PRIETO, 2005, p.104)

A demanda apresentada pelos professores fez com que o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do campus Sombrio, estruturasse um espaço para problematizar essas questões, visando esclarecer os docentes quanto ao atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. A proposta de instituir um Grupo de Discussão foi apresentada aos professores para sistematização em conjunto, em setembro de 2008. A justificativa da proposta indicava que vários motivos poderiam levar à exclusão escolar, dentre estes a falta de informações sobre como compreender e trabalhar com alunos que têm ou estejam, no momento, com alguma dificuldade de aprendizagem, originada por déficits cognitivos, aspectos orgânicos, transtornos psicológicos, ou ainda, de ordem social. Então, propôs-se o desenvolvimento do grupo com o seguinte foco: *“A relação entre o aluno com uma necessidade específica (temporária ou permanente) e a construção do conhecimento.”*

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem constitui-se em algo complexo, assim como a sua definição conceitual. A compreensão desse processo

e sua eficácia estão diretamente relacionados às diferentes concepções de como se aprende e, conseqüentemente, às abordagens pedagógicas que orientam a organização do processo de ensino. Uma abordagem desse processo que favoreça que o ensino e a aprendizagem ocorram por meio de propostas pedagógicas abertas, dinâmicas, flexíveis e interativas, certamente facilitará a apropriação dos conhecimentos pelo aluno. Metodologias de ensino capazes de valorizar e aproveitar as potencialidades de cada aluno, sem evidenciar suas limitações, favorecem uma maior interação do estudante, mediando seu acesso ao conhecimento, sua participação nas atividades, enfim, facilitando sua aprendizagem e contribuindo para o seu desenvolvimento. A inclusão escolar necessita que o processo ensino-aprendizagem ocorra nesta perspectiva de flexibilidade curricular e metodológica, para não reforçar os processos de exclusão. A política da inclusão exige o reconhecimento da população excluída, e a superação dessa contradição. Afinal, a escola continua excluindo grandes parcelas do seu alunado, quando:

prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, quando determina critérios de avaliação que são parciais e circunstanciais, quando o tempo de aprender tem o rigor e o compasso que muitos aprendizes não podem acompanhar.(PAROLIN, 2009, p.290)

Uma das condições essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, em especial na proposta da educação inclusiva, consiste na mudança de atitude do professor. Assim, é fundamental que o docente desenvolva uma prática reflexiva, ou seja, que possa refletir sobre a ação executada e sobre o que será realizado (AMARO, 2006). Formar o profissional reflexivo deveria ser um dos princípios dos cursos de formação de professores, com impactos importantes sobre a formação e a prática educacional de uma escola inclusiva.

A educação inclusiva, no entanto, não se reduz às mudanças nas práticas pedagógicas, mas fundamentalmente à uma mudança significativa de concepção e postura, não somente dos professores, mas de toda a comunidade escolar, e dos próprios sistemas de ensino. Nesse sentido, Penin (2009, p. 30) destaca a importância do cotidiano escolar “como espaço preferencial de formação continuada”. A escola deve tornar-se um *locus* estratégico para o desenvolvimento de formação continuada e permanente dos profissionais da educação, capaz de referenciar o ensino e o contexto em que este se insere. Para tal, parece ser indispensável um duplo caminho: de um lado, professores abertos a aprender

permanentemente, revisando conceitos, aprimorando suas práticas, observando seus resultados; de outro, um sistema educacional que proporcione o espaço devido para a realização de capacitações e incentive discussões sobre a temática.

Com esse enfoque o Grupo de Discussão foi concebido e, na discussão da proposta, enfatizado que o desenvolvimento dessa atividade consistiria na possibilidade de se rever as concepções e as práticas, os modos de compreender e atuar, refletindo sobre o processo de ensino, de forma a modificá-lo para favorecer a aprendizagem dos alunos que apresentassem alguma necessidade específica, tanto aquelas relacionadas a aspectos físicos e cognitivos, quanto aos aspectos afetivos e sociais. Estabelecido o objetivo do Grupo de Discussão, decidiu-se que ele aconteceria em um espaço previsto nas reuniões pedagógicas, pois tratava-se de um momento de formação pedagógica.

Assim, no início de 2009, iniciaram-se as discussões, tratando de temáticas que o próprio grupo elegeu como prioritárias, em função das dificuldades que os docentes encontravam em sala de aula. O Grupo de Discussão foi instituído como instância formativa dos professores, visando contribuir para o processo de inclusão, em cursos no campus Sombrio. Entretanto, ao longo do processo despontaram uma série de questões que indicavam as próprias contradições internas do Grupo, no que tange à contribuição dessa experiência para a formação dos profissionais e as mudanças esperadas em suas práticas: este espaço propiciava a reflexão ou apenas fornecia informações? Qual seria seu potencial de provocar mudanças no âmbito da sala de aula, da escola e do Instituto Federal?

Nesse sentido, conhecendo o contexto da instituição e estabelecida a problemática, foi possível traçar os objetivos da investigação: avaliar o papel desse grupo, enquanto instância formativa, no que tange à compreensão sobre a inclusão escolar e a sua influência na prática docente. Para tanto, identificou-se o perfil dos professores participantes; buscou-se identificar qual a concepção de inclusão manifesta pelos docentes; elencando as dificuldades encontradas por eles no processo de inclusão e, quais as alterações ocorreram nas práticas pedagógicas a partir das discussões realizadas.

A relação das temáticas abordadas, bem como o número de participantes em cada encontro e o período do ano letivo, podem ser visualizadas abaixo:

Tabela 1 - Temáticas desenvolvidas em 2009 e 2010

TEMAS	Participação	Data
Tema 1 - Dislexia: do diagnóstico ao fazer pedagógico	35	Mar/09
Tema 2 - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: conceitualização e implicações na escola.	36	Abr/09
Tema 3 - Aprendizagem, cognição e neurociências: fundamentos básicos	30	Jun/09
Tema 4 - Teoria sócio-histórica.	35	Jul/09
Tema 5 - Afetividade e aprendizagem: dimensões da relação professor aluno.	35	Set/09
Tema 6 - Ansiedade e motivação: interferências no processo de ensino-aprendizagem.	45	Mai/10
Tema 7 - Subsídios para avaliação escolar: propostas para a sala de aula.	44	Jun/10

Estabelecido o contexto da criação do Grupo de Discussão do IFC - Campus Sombrio, e sua configuração como campo de investigação, cabe-nos neste artigo, apresentar à luz do aporte teórico utilizado, as experiências proporcionadas nas discussões do grupo de discussão e algumas conclusões.

Da educação especial à educação inclusiva

O processo rumo à inclusão educacional teve em seu percurso mudanças de paradigmas, com novos pressupostos teóricos, ancorados em uma legislação educacional que objetiva acompanhar esse processo. Um dos primeiros aspectos refere-se à superação do entendimento da educação especial como modalidade de ensino segregativa para uma área de conhecimentos específica que contribuiu para a inclusão. Na primeira acepção, Beyer (2009, p. 247) situa a educação especial no seguinte contexto:

Historicamente, a educação especial se afirmou como uma área predominantemente terapêutica. Isto pode parecer paradoxal, já que ela se constitui em uma área educacional. Porém, a hegemonia da medicina, praticamente desde as origens da educação especial como tal, com o papel marcante desempenhado em sua história por médicos tais como Philippe Pinel, Jean Marc Itard e Eduard Seguin, influenciou boa parte das formulações conceituais e instrumentais desta área.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2000) coloca que a educação especial se refere ao campo da aprendizagem relativa às pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2000).

As mudanças nas legislações e nas práticas de ensino têm originado algumas confusões conceituais e mistura de papéis entre diferentes segmentos que participam deste contexto. Diante disso, a educação inclusiva não elimina ou anula a educação especial enquanto campo de saber, mas sim enquanto espaço segregado, requerendo a reformulação da atuação dos profissionais especializados. A política inclusiva objetiva uma educação democrática, sendo um direito de todos, que pretende superar a exclusão escolar e social e a dicotomia entre o ensino regular e a educação especial. (OLIVEIRA, 2009).

Uma grande preocupação de pais e educadores, é que a perpetuação da discriminação do aluno com NE ao ser incluído em classes comuns, sem a devida preparação via formação dos professores e da necessária mudança de postura e concepção da escola. Se a proposta da inclusão não for compreendida no seu sentido amplo, pode-se continuar com o modelo excludente, onde a presença do aluno no ambiente escolar não indique, necessariamente, que ele esteja tendo oportunidades de desenvolvimento. Nesse sentido, Glat (2007, p.10) afirma que:

[...] o novo paradigma da Educação Inclusiva tem como uma de suas mais imediatas conseqüências o repensar dos objetivos e práticas da Educação Especial, que agora precisa encontrar seu espaço de atuação no seio da escola comum, porém mantendo a especificidade do campo do saber. Por esta razão, consideramos que a Educação Inclusiva é hoje a questão mais atual da Educação Especial!

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), situa a educação especial como uma modalidade de ensino que envolve todos os demais níveis e modalidades. Desta forma, cabe a ela realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizando e orientando sobre recursos e serviços que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem nas turmas do ensino regular.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) institui as diretrizes para o atendimento educacional especializado:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Segundo Glat e Fernandes (2005), nesse contexto, o papel da educação especial não visa apenas importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim constituir-se um suporte permanente e efetivo para os alunos e professores, como um conjunto de recursos pedagógicos. Neste sentido, a educação especial passa por um processo de ressignificação de seu papel rumo à educação inclusiva:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (GLAT & BLANCO, 2007, p. 16).

Vimos que no Brasil, após os eventos de Jontiem (1990), Salamanca (1994) e Dacar (2000), o movimento pela inclusão escolar se expandiu e fortaleceu. Com a Declaração de Salamanca ratifica-se o compromisso da *educação para todos*, fundamentado em três aspectos: o reconhecimento, valorização e investimento nas diferenças individuais. Nesse sentido, a Declaração ainda destaca a necessidade de todas as pessoas serem incluídas no sistema comum de ensino (UNESCO, 1994). Em Dakar (2000), foram avaliados os progressos obtidos e as metas não alcançadas no período após as conferências. No evento foi proposta então, a elaboração dos Planos Nacionais de Educação para Todos, que deveriam ser liderados por seus governos e com envolvimento da sociedade.

O Plano Decenal de Educação para Todos -1993 a 2003 - apresentava os principais obstáculos em associar o ingresso e a permanência de uma população heterogênea em suas necessidades específicas na rede de ensino regular. Destacava, ainda, como foco de atenção os jovens trabalhadores, indígenas e pessoas com necessidades educativas especiais. (MEC, 1993).

A política da educação inclusiva chega ao momento atual com uma trajetória marcada por conflitos e quebra de paradigmas, que repercutem diretamente na sua vivência no contexto escolar. É urgente a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e na própria organização da escola, para que a inclusão ocorra de fato.

A aceitação da diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada. A escola de hoje confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar, que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença. É preciso (e urgente) agir ao nível das

práticas pedagógicas, das estruturas e organização das escolas.
(PACHECO, 2009, p.33)

Como principais desafios desse processo, o PNE/2000 aponta a sensibilização das comunidades escolares para a integração; as adaptações curriculares; a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas; a produção de livros e materiais pedagógicos para as diferentes necessidades; a acessibilidade arquitetônica; dentre outros. Além desses, o maior de todos: a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

Para que a escola inove no caminho da inclusão são necessárias estratégias que remetam a mudanças de atitudes e posturas por parte da comunidade escolar, superando preconceitos e estereótipos. Sendo assim, é importante tornar acessível o currículo a todos os alunos, bem como multiplicar as zonas de ação em educação inclusiva, sem, no entanto simplificar as dificuldades envolvidas na questão. Salienta-se que o papel do docente neste novo cenário da educação é decisivo para este caminhar.

Entende-se que todos que fazem parte da escola necessitam passar por um processo de transformação, de ressignificação de conceitos, de construção ou reconstrução de valores, ou seja, os profissionais da escola devem possuir um olhar crítico sobre o que significa incluir de fato. Essa seria uma tarefa da formação inicial e da formação continuada. Neste sentido, é imprescindível que o docente, tomado como um dos principais atores deste processo, encontre, na própria escola, estímulo e oportunidade de aprofundar-se na temática da educação inclusiva, como garantia de uma atuação pedagógica que contemple a diversidade de aprender de todos os alunos (BEZ, 2009).

Discussões, relações e reflexões realizadas

Atendendo a fins de sistematização, pertinentes aos procedimentos metodológicos¹⁵ utilizados, as discussões, relações e reflexões realizadas durante a análise dos dados, foram estruturadas em dois eixos: (a) a compreensão do professor acerca do processo de inclusão escolar com base da experiência do

¹⁵ A investigação se desenvolveu em três fases: (1) exploratória, para a caracterização do campo de pesquisa; (2) coleta de dados, mediante a observação sistemática e a aplicação de questionário; e (3) análise dos dados, organizados e interpretados através da técnica de análise de conteúdo.

grupo e (b) as contribuições do mesmo para a formação docente no que tange à sua prática em sala de aula.

No que tange ao primeiro eixo, a compreensão dos professores sobre o processo de inclusão escolar a partir das experiências oportunizadas pelo Grupo de Discussão, focamos nos seguintes aspectos: dificuldades encontradas, avaliação da aprendizagem e conceitos e preconceitos.

A maioria (69%) dos professores afirmou ter dificuldades em trabalhar com alunos com NE, enquanto 31% relataram não encontrar dificuldades. Esse dado é importante, pois confirma que a inclusão requer a preparação do docente, para receber e ensinar alunos com NE. Quanto aos tipos de dificuldades encontradas, as mesmas referem-se aspectos pedagógicos-práticos, pois 39% dos docentes apontou dificuldades referentes *ao desconhecimento quanto à forma de atender esses alunos*, 33% apontou *a didática e a metodologia* a ser adotada para o atendimento das NE, enquanto que 28% referiu-se à possibilidade de *atendimento individualizado e particularizado*.

Ao procurar identificar as concepções e pressupostos dos docentes sobre como percebem e avaliam a aprendizagem dos alunos com NE, vemos que de um total de 27 respostas, 41% se enquadram na categoria *apresentam limitações e dificuldades*, 30% ela é *diferenciada para cada pessoa*, 18% *desconhecida*, 11% *depende do esforço pessoal*. As categorias *apresentam limitações e dificuldades*, *diferenciada para cada pessoa*, *depende do esforço pessoal*, vemos que a compreensão da aprendizagem remete a conceitos e pressupostos teóricos distintos: o enfoque é dado às dificuldades e limitações ao invés das possibilidades e potencialidades e em função disso também são percebidos como diferenciados em seus ritmos e nas capacidades. A categoria *desconhecida*, induz às questões: quem são os alunos percebidos com NE? Estariam eles invisíveis dentro da escola, por desconhecimento ou resistência? Destaque-se que o fracasso escolar e a evasão estão presentes na escola há muito tempo denunciando algo.

Os registros dos encontros permitiram avaliar as experiências propiciadas pelo Grupo de Discussão no que tange ao *envolvimento dos docentes*, analisado a partir dos seguintes critérios: a participação nos encontros; as relações estabelecidas (prática em sala, dificuldades, relação ensino-aprendizagem); o tempo de discussão (tempo previsto e tempo efetivamente utilizado nas discussões). Vimos que o tempo destinado às discussões do grupo sempre foi

esgotado, entretanto houve encontros em que o tempo previsto inicialmente não foi cumprido em função do não seguimento da pauta. Os docentes se manifestaram solicitando que fosse dada prioridade aos aspectos pedagógicos.

Quanto ao *envolvimento nas discussões* a partir da “participação dos docentes nos encontros”, vemos que esta participação foi representativa e significativa, tendo em vista os seus questionamentos, dúvidas, correlações feitas, troca de experiências e exemplos.

Esta mesma categoria permite identificar que houve uma mudança gradativa quando analisada através do critério das relações estabelecidas com o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, ao longo do trabalho no Grupo, sendo possível apontar uma sutil diferença na qualidade da discussão, que avançou do foco nas limitações e necessidades que o aluno teria e das soluções e respostas para essas questões por parte da equipe pedagógicas para uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala e para a necessidade de buscar mais informações sobre temas relativos à atuação docente..

Conforme discutem Glat e Blanco (2007), mesmo diante de um discurso de aceitação da diversidade, as escolas não se modificam para atender às demandas dos alunos com NE e direcionam ao apoio especializado a responsabilidade por dar respostas a essas questões. O que nos remete à reflexão sobre os motivos do fracasso escolar, tendo em conta que o mesmo não se resume as deficiências ou problemas intrínsecos do sujeito, pois:

a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados!. (GLAT & BLANCO, 2007, p.25)

Outro foco dado ao encontro foi sobre a avaliação da aprendizagem. Algumas falas já indicavam que o processo não estava sendo percebido como algo confiável. Segundo os professores, muitas vezes a avaliação da aprendizagem do aluno é feita de maneira equivocada ou ainda limitada, pois foca apenas a dificuldade do aluno, sem analisar os progressos. Conseqüentemente, ainda rotula-se o aluno como preguiçoso, desinteressado, indisciplinado, sem investigar as reais condições dadas ou o que levou esse aluno a esse tipo de percurso.

Também no que tange às relações estabelecidas houve o enfoque da avaliação do aluno e da avaliação das práticas pedagógicas utilizada, mais especificamente sobre o que foi oportunizado na formação dos professores do ensino médio e dos professores do ensino técnico, sobre avaliação da

aprendizagem. Alguns professores se manifestaram apresentando angústia e incerteza quando de sua atuação nesse aspecto, e manifestaram interesse que o setor de supervisão pedagógica acompanhasse as suas aulas e avaliações, sugerindo encaminhamentos, quando necessário. Também se reforçou a necessidade de continuar a abordar temáticas que ajudem a orientar a prática.

Prosseguindo nas discussões, os professores enfocaram a necessidade de se aproximar e conhecer os alunos para assim compreender o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer das discussões chegou-se a uma contradição, manifesta nas falas: *'Acabamos incentivando os melhores resultados e pouco fazemos por aqueles que apresentam dificuldades e 'Muitas vezes o resultado da avaliação não é a realidade do desempenho do aluno, mas acaba por ser o resultado considerado'*.

Na discussão da sexta temática, o que ficou mais presente foi a inquietação originada a partir da percepção de que quanto mais se conhece os alunos, mais se compreende as suas necessidades e, conseqüentemente, a urgência de se alterar algumas práticas. Nesse aspecto, os professores também apontaram a preocupação de que, ao se compreender o aluno e querer ofertar tudo, corre-se o risco de culpabilizar o professor pela falta de êxito do mesmo.

Na última discussão tomada para análise, ganham destaque as reflexões desencadeadas por questionamentos e angústias, tais como estas: *'Temos falta de compromisso do aluno em não realizar as tarefas e deixar trabalhos para a última hora ou excesso de atividades?'*, ou ainda *'O professor sabe de fato fazer uma avaliação? Ele não pode levar o aluno ao erro?'* Tais questionamentos denotam a necessidade de refletir e até mesmo modificar as práticas avaliativas adotadas, pois,

Elas não afetam apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas contribuem para uma ambiência predisponente à exclusão, mascarando algumas dificuldades de aprendizagem, acentuando outras e até criando dificuldades que não se estabeleceriam em outras condições. (OLIVEIRA & MACHADO, 2007, p. 49).

Os encaminhamentos sugeridos na reunião também foram significativos, onde se destaca o levantamento sobre o número de atividades extraclasse e a criação de um espaço para acolhida e troca de experiências dos novos docentes. Para Penin (2009), o sujeito da vivência de uma realidade é um protagonista fundamental para influenciar resultados, relações e processos. Ao partilhar isso no cotidiano escolar, objetivos podem ser melhor definidos e, conseqüentemente, alcançados.

Diante de todas as discussões realizadas, observa-se que as mesmas apresentaram uma evolução. Inicialmente, o foco era apenas o aluno e as suas dificuldades, todavia, conforme as discussões prosseguiram, surgiu a compreensão de que entre o aluno e as suas dificuldades surge o professor, com reflexões sobre esse processo, relacionando com a sua prática no cotidiano. O reconhecimento das situações vivenciadas no cotidiano pode contribuir: “primeiro, para abrir-se a essa compreensão, segundo, para afirmar-se como sujeito de conhecimento, terceiro, para manifestar-se como sujeito de ação e definir caminhos de um acontecimento.” (PENIN, 2009, p. 34).

As relações estabelecidas apontam tanto para as dificuldades enfrentadas como para a necessidade de buscar novas alternativas para atender as NE dos alunos. No aspecto que tange à aprendizagem desses alunos, percebe-se que há uma grande preocupação quanto à capacidade de aprendizagem dos mesmos.

Em vários momentos nas discussões reconhece-se as diferenças em como é construído o processo de aprendizagem, mas ao final, ainda permanecia a angústia do que poderia ser feito de fato em sala de aula. Discutiui-se que fatores que podem levar a uma NE podem ser os mais variados e relacionados a aspectos intrínsecos ou extrínsecos aos alunos. Todavia, questionam-se quanto aos padrões que existem e que devem ser atendidos: notas, conceitos, competências.

Desse modo, percebe-se que as discussões avançaram na compreensão e reflexão de aspectos que envolvem o processo do ensinar e aprender, voltando-se não mais apenas para o aluno e a sua NE. Inicialmente os posicionamentos recorriam a uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem como algo estanque, homogêneo, amparado por padrões de aprender, modelo de aluno ideal e, assim, justificar a inércia. As discussões caminharam na compreensão de que a escola é um espaço de diversidade, que os alunos têm trajetórias escolares diferenciadas, assim como a sua história de vida, familiar, social. E, esses são importantes componentes para o entendimento da aprendizagem. Além desses aspectos, percebeu-se também um movimento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como as discussões entre os docentes de forma colaborativa. Entretanto, o desconhecimento quanto a como proceder na prática em algumas situações, gera ainda muitas inseguranças e inquietudes.

Além dos registros das discussões, o questionário também forneceu dados quanto ao que as discussões haviam possibilitado e se haviam provocado alguma

alteração na prática. As categorias elaboradas a priori partiram das discussões realizadas no grupo, tendo como base afirmações feitas durante os encontros. Os pesquisados escolheram mais de uma categoria que assim representasse a sua opinião quanto às possibilidades, que relacionaram-se aos aspectos de identificação (22%) e compreensão das NE (18%) e constatação da necessidade de mudar algumas metodologias (19%), 16% das respostas indicam uma mudança no que tange à percepção das dificuldades presentes no processo de inclusão.

No que se refere às alterações na prática pedagógica (14%), as respostas nos mostraram um índice mais reduzido, o que se acentua ao que se relaciona na categoria superação dos pré-conceitos (8%). A compreensão de que no espaço da escola seja lugar de alunos com diferentes necessidades, implica em também reconhecer que se faz necessário que sejam atualizados conhecimentos e revistas propostas pedagógicas. Mantoan (2006) afirma que a inclusão é um forte motivo para que a escola se modernize e os professores se aperfeiçoem.

Chama a atenção que apenas 1%, colocou que as discussões confirmaram que não é possível incluir alunos com NE. Além disso, nenhum pesquisado assinalou a questão *“Não alterou minhas opiniões”*. Isso permite inferir que a totalidade do grupo percebe alguma possibilidade de mudança, seja de sensibilização, constatação ou mesmo alguma alteração em práticas.

Assim vemos que a maioria, indicou que a participação nas discussões do grupo possibilitou uma série de alterações seja de âmbito pedagógico, seja na mudança de percepção e concepção, seja inclusive existencial, propiciando mudanças, melhorando a atuação do professor.

De acordo com Oliveira (2009), a obrigatoriedade da matrícula de alunos com NE em classe regulares instigou a comunidade escolar a refletir sobre a inclusão escolar, bem como, sobre as diferenças.

As alterações na prática em sala de aula foram investigadas de forma semelhante a das alternativas das possibilidades, prevalecendo como mudanças: a identificação das NE (36%), seguidas da alteração de algumas práticas pedagógicas, tais como desenvolvimento de atividades diferenciadas (32%) e adaptação de materiais (16%).

As práticas pedagógicas estão expostas às influências do pressuposto que as pessoas com NE apresentam dificuldade para aprender, demonstrando a importância de uma formação docente que assegure a competência profissional.

Para tanto, destaca-se a adoção de metodologias pautadas na articulação teórico-prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional. (FREITAS, 2006).

De acordo com os resultados apresentados quanto as mudanças e alterações, percebe-se que as discussões possibilitaram, primeiramente, trazer esse aluno da condição de “invisível” para “visível”, sendo problematizado no contexto escolar. No entanto, também apresenta dados relativos às alterações nas práticas pedagógicas que podem indicar duas situações: uma, referente ao desconhecimento e à insegurança, ainda existentes, de como fazer adaptações e conseqüentemente alterações na sua prática; outra, relativa a um posicionamento de tornar esse aluno visível, mas continuar excluindo-o por meios não perceptíveis, pois houve a “sensibilização” mas sem que houvesse alteração nas práticas.

E como último enfoque de análise, apresenta-se a opinião dos pesquisados sobre o processo de inclusão escolar do IFC - Campus Sombrio, que foram organizadas em quatro categorias: *Em construção, 37%; Apresenta dificuldades e resistências, 23%; Caracterizado pelo apoio técnico pedagógico, 23%; Avanços quanto a conhecimento e compreensão das NE, 18%.*

Com relação à categoria *em construção*, há a percepção de que a proposta da inclusão implica em redesenhar os objetivos da escola, e compreendê-la como um espaço social, para assim proporcionar condições de aprendizagem e atendimento de todos os alunos. Esse processo *em construção*, indica uma mudança na compreensão do cotidiano da escola frente à inclusão escolar.

Podem ser identificados dois movimentos da escola em relação à inclusão, o primeiro que aceita pelo seu ideário, e os que não acreditam e julgam ser algo impossível (OLIVEIRA, 2009). Desse modo, a categoria que expressa as *dificuldades e resistências* no processo pode ser reflexo de uma dessas posições, ou ainda do confronto das mesmas. O discurso médico-psicológico, com foco apenas na NE, percebida como problema, também pode ser tomado como desconhecimento da proposta da educação inclusiva.

Outro dado interessante é expresso na categoria que caracteriza o processo pelo *apoio técnico-pedagógico*. De acordo com Amaro (2006) as ações educacionais realizadas por diferentes profissionais devem ser consideradas complementares e indissociáveis para a realização do processo de aprendizagem.

Sendo assim, infere-se que a forma como encontra-se estruturado esse apoio no instituto tem colaborado para o envolvimento da comunidade no processo.

Com relação à última categoria, *avanços quanto aos conhecimentos*, Oliveira (2009) confirma que a prática inclusiva nas escolas deve avançar, enquanto a discussão tem o seu espaço demarcado e está acontecendo. O autor conclui que se acredita na proposta da inclusão, mas existe uma insegurança e desconhecimento em sua prática. Assim, pode-se perceber que o processo de inclusão escolar no IFC - Campus Sombrio está acontecendo, de forma que os pesquisados se sentem apoiados e envolvidos com a questão. As resistências e dificuldades se fazem presentes, mas o campus avançou em relação a anos anteriores, onde esse espaço não era oportunizado.

Então, entende-se que o maior desafio em efetivar a proposta da inclusão consiste em ser compreendida e assumida no seu significado, isso se deve em parte em função do sistema educativo e à própria sociedade ser historicamente excludente. (MARTÍNEZ, 2007). Todavia, o Campus Sombrio movimenta-se no sentido da educação inclusiva, assumindo-a como política institucional e apresentando iniciativas que incentivam a comunidade escolar para a adesão a esta proposta. O Grupo de Discussão é uma destas iniciativas.

Considerações finais

Ao final da investigação pudemos concluir que a compreensão sobre a inclusão escolar passa por um entendimento da aprendizagem que remete a conceitos e pressupostos distintos; que as principais dificuldades encontradas enfocam as intervenções pedagógicas - práticas frente às necessidades específicas; que as discussões levaram a reflexões sobre as necessidades dos alunos e sobre a atuação docente frente às mesmas, principalmente na identificação e na realização de algumas adaptações em sala de aula, o que caracteriza mudanças. O desconhecimento gera ainda muitas inseguranças e inquietudes, principalmente quanto às alterações na prática pedagógica. Percebeu-se que houve um movimento quanto à reflexão sobre aspectos dessa ordem, mas as iniciativas ainda são recentes.

O imperativo do dever social e da sua responsabilidade legal da escola frente aos alunos em situação de exclusão está presente, mas existem contradições quanto ao fato de que assumir esse dever implica na instauração de

mudanças. Para uma parcela significativa dos pesquisados, posicionar-se favorável à inclusão escolar, está em um plano diferente de autoavaliar suas práticas pedagógicas e modificá-las visando a efetivação da inclusão. Todavia, as discussões avançaram na compreensão e reflexão de aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, não mais centralizado apenas no aluno, mas envolvendo também o professor e sua prática. Assim, acreditamos que, efetivamente, as discussões realizadas provocaram uma mudança em termos de sensibilização e visualização das NE dos alunos.

O cotidiano escolar apresentado como foco das discussões do grupo, a partir de seus desafios, dificuldades e experiências, configurou-se como uma possibilidade de espaço formativo dos educadores, no qual estão incluídos docentes e também técnicos da área pedagógica. Ao se analisar o tempo de desenvolvimento do grupo, considera-se como positiva a abertura e legitimação desse espaço para esse tipo de discussão, bem como para uma consolidação da política de inclusão. Destaca-se o envolvimento dos docentes nas discussões e a aproximação da equipe pedagógica.

O Grupo de Discussão pode ser considerado um espaço de formação continuada, ainda que não formal, e que efetivamente produziu mudanças na concepção de parcela dos professores participantes, bem como mudanças na sua prática pedagógica. Entretanto, é importante que se construa uma proposta de formação continuada que atenda a algumas das demandas apontadas pelos docentes, principalmente no que tange à atualização didático-metodológica, para a facilitação da aprendizagem do aluno com NE.

Finalmente, a inclusão é, portanto, uma proposta que demanda o envolvimento de vários elementos. Tais elementos não estão, necessariamente, inseridos apenas no ambiente físico da escola, tampouco apenas nas pessoas que nela trabalham: são alunos, professores, pais, gestores, legisladores, parceiros sociais. Estão, pois, presentes na forma de pensar e de agir de toda a sociedade e a escola é o ponto de interseção entre todos eles, sendo que o professor é o mediador de processos que podem construir aprendizados em um ambiente de diversidade.

Referências

AMARO, D. G.. **Educação Inclusiva, Aprendizagem e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BEYER, H. O. Aspectos orgânicos, sociais e pedagógicos da síndrome de Down: focando o déficit ou o potencial? In: GOMES, M. (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 246-254.

BEZ, A. da S. Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio. Dissertação de mestrado. Seropédica, UFRRJ,PPGEA, 2011.

_____. A educação inclusiva e a formação docente: desafios e caminhos. In: **ANAIS** do XV ENDIPE/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

_____. **A educação inclusiva no município de Santa Rosa do Sul: realidade, dimensões e contribuições**. Monografia. Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva. Cuiabá, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, 2009.

BRASIL. MEC/SEESP. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial/ MEC. v. 4 , n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2000.

_____. Plano decenal de educação para todos. Brasília, MEC, 1993. 120p.

_____. CNE. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.161- 181.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 9-11.

_____, BLANCO, L. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15 -35.

_____, FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006. p.15-30.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: _____. (Org.). **Psicologia Escolar: e compromisso social**. 2.ed. São Paulo: Alínea, 2007. p 95-114.

OLIVEIRA, E., MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 36-52.

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-40.

PACHECO, J. Berços da desigualdade. In: GOMES, M.(Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 23-35.

PAROLIN, I. Aprender e ensinar - família e escola: uma inclusão necessária. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 36-50.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A.M. et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola..** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-105.

UNESCO. Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação. Espanha, 1994.

INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG) – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA

Cláudia Marisa Ferreira Machado¹⁶

Allan Damasceno¹⁷

Amparo Villa Cupolillo¹⁸

Dialogando sobre o processo inclusivo na contemporaneidade

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. No Brasil este índice sobe para 14%. Conforme dados da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2008), cerca de 366 mil estudantes com necessidades especiais cursam o Ensino Fundamental, mas somente 1,6% deste número de estudantes chegam ao Ensino Médio.

De acordo com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010 (INEP, 2010) há um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular nas escolas públicas, ocorrendo um crescimento mais lento nas escolas privadas. O índice de matriculados nas escolas públicas passou de 70% do total de alunos com deficiência em 2007, para 86% em 2010. Na rede particular, o índice de matriculados na rede passou de 8% do total de deficiência em 2007 para 16% em 2010.

Nos últimos anos é percebida a ampliação das discussões acerca da inclusão escolar e social, e conseqüentemente cresce o número de instituições que estão se (re)estruturando a fim de se tornarem mais democráticas, portanto inclusivas. Entretanto, podemos verificar que a não discriminação quanto à matrícula na escola regular não implica necessariamente a inexistência do preconceito na sociedade.

Percebe-se também, de acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2010), que as famílias dos estudantes com necessidades especiais estão reafirmando seu direitos, garantidos constitucionalmente, matriculando crianças e jovens nestas

¹⁶ Graduada em História. Mestranda em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ). Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Minas Gerais - Campus São João Evangelista.

¹⁷ Doutor em Educação (UFF). Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ.

¹⁸ Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ.

condições nas escolas regulares, havendo por isso um crescimento do número de matrículas.

Os dados do Censo Escolar 2010 nos revelam um aumento da demanda pela inclusão de estudantes com necessidades especiais e isso vem exigindo um repensar e uma reestruturação da escola regular para o pleno atendimento desses estudantes e a efetivação de uma escola solidária para todos e uma sociedade realmente acolhedora.

O atendimento aos estudantes com necessidades especiais está legitimado em vários dispositivos legais nacionais e internacionais que preconizam sua matrícula na rede regular de ensino. A lei que assegura o direito aos estudantes com necessidades especiais de estudarem em escolas regulares no Brasil é de 1996, e em setembro de 2001, por meio de uma resolução do Ministério da Educação, foram estabelecidas normas para adaptações das unidades de ensino obrigando-as a receber matrícula de qualquer pessoa com alguma deficiência.

Entretanto, o que se observa nas diversas instâncias sociais, e principalmente na escola, são manifestações de preconceito com as pessoas com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, pessoas com condutas típicas e com altas habilidades, somando-se a isso a falta de formação dos professores e a ausência de discussões neste contexto.

Estudos recentes afirmam a importância do papel dos profissionais da escola que terão a responsabilidade de educar os estudantes que apresentam deficiências nesse processo de inclusão. Segundo Stainback (2004, p.23) os administradores educacionais são facilitadores do desenvolvimento e da implementação, e não os criadores da legislação. Os estudantes e o professor, e não o sistema, tem o poder de efetivar a criação de escolas acolhedoras.

De acordo com esta idéia, é possível afirmar que embora documentos oficiais regulamentem e fundamentem a inclusão, a sua efetivação está associada à prática cotidiana no âmbito escolar, ou seja, é na escola que as políticas se concretizam e percebe-se aí a existência de práticas ainda deixadas a desejar.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino tem assumido uma importante posição nos debates educacionais nacionais e internacionais. No Brasil, inúmeros dispositivos legais, materializados na forma de documentos e diretrizes, fazem referência aos direitos dessas pessoas. Vale

destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9394/96, que em seu capítulo V determina que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Nesse mesmo capítulo afirma ainda que os sistemas de ensino assegurarão a tais estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Ainda nessa direção cabe mencionar as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial regulamentaram a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica e os locais de atendimento, bem como as propostas de flexibilização e adaptação curricular em nosso país.

No que se refere à implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é importante dizer que a mesma faz parte das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que pretende garantir o acesso e a permanência dos estudantes no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, do acesso e a permanência na Educação Superior, entre outras medidas. Tais aspectos são reforçados pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Apesar do avanço nas Políticas Públicas para a garantia dos direitos educacionais e sociais de pessoas com necessidades educacionais especiais, na prática, as instituições escolares enfrentam inúmeros problemas, tensões e contradições. Pesquisadores como Ainscow (2002), Costa (2007, 2009) e Damasceno (2006, 2010) entre outros, ressaltam que apesar da proposta de inclusão ser reconhecida como um ressignificar da concepção de educação até então possível, muitas são as barreiras que impedem sua implementação na realidade escolar brasileira.

Então, reitera-se a necessidade de se ampliar/realizar pesquisas que objetivem investigar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola brasileira. Nesse sentido, é que se fundamenta esta pesquisa que debate, com base nas experiências docentes da instituição de Ensino Técnico, Médio e Tecnológico do Campus São João Evangelista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais na contemporaneidade.

Experiências *in loco*: inclusão no cenário da pesquisa

O IFMG é um dos Institutos que foram criados através da Lei nº 11.892/2008, publicada no DOU de 30/12/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que é vinculada ao Ministério da Educação.

Estes Institutos foram estruturados a partir das instituições que ofertavam o ensino agrícola no Brasil, especialmente os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

O IFMG tem sua reitoria instalada em Belo Horizonte-MG e é constituído por nove *campi* situados em nove municípios do Estado de Minas Gerais, sendo eles: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves e São João Evangelista, contando com um número aproximado de mil servidores e doze mil alunos.

O IFMG – Campus São João Evangelista é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, que possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição de Educação Superior, básica e profissional, pluricurricular e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A instituição oferece educação integral, tendo o estudante possibilidades de desenvolver suas potencialidades, interagindo com os desafios tecnológicos e tornando-se partícipe da sua própria história na conquista de sua autonomia.

O IFMG – Campus São João Evangelista tem como missão “*Consolidar-se como um Centro de Educação, promovendo o desenvolvimento e contribuindo para o progresso*”. A instituição tem como atividade principal a educação, manifestada, através do ensino nos cursos de Ensino Médio e Educação Profissional nos diversos

níveis e modalidades previstos na Lei 11892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O campus conta com aproximadamente 32.300,90 m² de área construída, onde estão localizados três prédios de aulas, unidades de aulas aliadas a produção nas diversas áreas, um prédio administrativo, um teatro, vinte salas de aula, quatro salas de multi-meios, uma biblioteca com teatro, salas de estudos e pesquisa, duas residências para alunos e uma residência para alunas, uma moderna Unidade de Alimentação e Nutrição (restaurante), laboratórios, unidades de acompanhamento médico, odontológico e psicológico, um ginásio poliesportivo, dois campos de futebol, uma pista de atletismo, duas quadras poliesportivas, uma estação de tratamento de água que abastece todo o campus, uma estação meteorológica, dentre outras estruturas.

No início do ano letivo de 2005, o campus São João Evangelista recebeu uma estudante com deficiência física que usava cadeira de rodas para se locomover, o que trouxe apreensão para todos os profissionais da instituição, em função da situação nova e desafiadora a ser vivenciada por todos que ali trabalhavam.

Parte desta apreensão foi se reduzindo a partir do momento em que a própria estudante e seus colegas foram revelando aos professores e demais servidores como atuar diante deste cenário. O exposto até aqui confirma a tese de que os próprios estudantes representam uma rica fonte de experiência e que a convivência do dia-a-dia da sala de aula é elemento primário para a aprendizagem coletiva dos estudantes com e sem necessidades especiais e dos profissionais da área pedagógica ou administrativa, que estarão atuando diretamente nesse processo educacional.

Para que as escolas públicas sejam acolhedoras no atendimento aos estudantes com necessidades especiais faz-se necessário uma reflexão acerca da realidade que nos cerca, pois vivemos em um mundo de diversidade, em que o equilíbrio entre coletivo e particular precisa ser permanentemente perseguido, no sentido de atentarmos para o respeito, o reconhecimento e a aceitabilidade de todas as diferenças humanas.

Diante do exposto, a administração do campus se viu diante de um dentre os vários desafios que estão postos ao acolhimento de estudantes com necessidades especiais na escola regular. Com a chegada da aluna usuária de cadeira de rodas, percebeu-se a necessidade da tomada de providências visando criar o acesso aos

diversos espaços físicos da instituição, considerando que a construção é antiga e, portanto, não existe acessibilidade física e arquitetônica necessária. Torna-se relevante destacar que tais iniciativas se reduziram às melhorias na infraestrutura da instituição.

No ano de 2010 foram verificadas no campus São João Evangelista, no Curso Técnico em Nutrição e Dietética, as matrículas de outros estudantes: um com privação total na visão e cinco alunos com visão e audição bastante reduzidas. Inicialmente, mesmo após ter vivenciado a situação anterior com a estudante usuária de cadeira de rodas, essa situação deixou a comunidade escolar muito apreensiva. A inexistência de estruturas didático-pedagógicas adequadas para receber pessoas com deficiências, seja de ordem sensorial ou física, além da ausência de profissionais especializados a oferecer a esses estudantes uma educação que os possibilitasse condições de aprendizagem iguais aos que não possuem tais necessidades, gerou apreensão e conflitos.

Diante das situações expostas, constatamos a necessidade de se criar/proporcionar acessibilidade no espaço escolar, em suas múltiplas dimensões (física/arquitetônica, didático-pedagógica, curricular, entre outras) que constituem, por assim dizer, “pré-requisitos para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular” (FERNANDES, ANTUNES & GLAT, 2007).

A criação das condições de acessibilidade está relacionada à necessidade da implementação das Políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes com necessidades especiais, ratificando a necessidade de se respeitar e acolher as diferenças humanas em uma escola que se estrutura/constitui/fundamenta no convívio com a heterogeneidade como fonte primária de aprendizagem com/nas diferentes subjetividades humanas. Isso requer repensar a escola que temos, objetivando sua reestruturação, que vai muito além da inserção de algumas medidas adicionais que em síntese mantém a escola contemporânea seletista e segregadora.

No cotidiano escolar, vários aspectos têm sido observados com relação à capacitação dos profissionais que irão atuar com estes estudantes nas classes regulares, a qualificação do profissional que poderá dar suporte/apoio aos professores que atuam nas classes regulares, e outros desafios que se apresentam no atendimento às demandas pedagógicas e educacionais dos estudantes com necessidades especiais.

A escola pública, sob a égide das Políticas públicas, vem buscando tornar-se um espaço que possibilita que todos os estudantes sejam acolhidos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, mas o cotidiano escolar ainda impõe muitas barreiras que remetem aos limites sociais. De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas regulares devem se adaptar para atender às necessidades específicas dos estudantes, pois elas se constituem nos ambientes mais capazes para combater as atitudes discriminatórias e, como conseqüência, poderão auxiliar na construção de uma sociedade inclusiva atingindo uma educação para todos (UNESCO, 1994).

No entanto, de acordo com pesquisas de Ainscow (2009), Costa (2007) e Damasceno (2006) percebeu-se que estudantes com necessidades especiais são matriculados em escolas regulares desconsiderando as suas diferenças. Essas mesmas pesquisas ainda apontaram a realização de um planejamento único para todos os estudantes das turmas, gerando assim a segregação.

Na direção do objetivo desse trabalho de pesquisa, nos apoiamos em Masini (2007) quando afirma que para a efetivação da inclusão nas escolas torna-se necessário uma mudança no modo de pensar, de planejar e de avaliar, enfatizando assim a importância da gestão e da prática docente no processo.

Neste sentido, esta pesquisa pode contribuir ao debate sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, tendo como foco a reflexão sobre a formação e as experiências docentes de um dos Institutos Federais de Educação Profissional do Brasil.

Formação de professores: para quê?

Uma importante discussão que fomenta o debate acerca da inclusão dos estudantes com necessidades especiais diz respeito à formação dos professores. Nas situações de inclusão de estudantes com necessidades especiais observa-se resistência de professores da rede regular de ensino em acolher esses estudantes. Essa resistência é geralmente referida a vários fatores como: falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, inexistência de materiais e de adaptações estruturais das escolas, dentre outros.

Nessa direção, Damasceno (2006, p. 24) afirma que: “[...] mesmo quando alguns desses obstáculos são minimizados, ainda assim a resistência, de maneira

geral, permanece. Qual será, então, o principal, se é que se pode singularizar, entrave à organização de escolas inclusivas?”

Diante dessa realidade torna-se imperioso o questionamento que o autor faz quanto ao(s) verdadeiro(s) entrave(s) para que a inclusão aconteça. O mesmo autor prossegue esclarecendo o papel do professor neste processo: “[...] é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto constituídas por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados” (DAMASCENO, 2006, p. 29).

Considerando o exposto e os objetivos deste estudo, estabelecemos a necessária reflexão crítica que problematiza as práticas docentes frente à demanda por inclusão escolar no Campus São João Evangelista-MG, recorrendo às análises constituídas no cotidiano escolar, que revelem os aspectos pedagógicos e atitudes que ainda obstaculizam o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais.

Para balizar essa análise, recorreremos ao pensamento do filósofo Theodor Adorno que evidencia a necessidade de emancipação

[...] é necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente quando dirigida a uma auto-reflexão crítica (1995, p.121).

O autor ainda acrescenta a necessidade de reflexão da prática deixando clara a necessidade do trabalho do educador ser na direção de tornar o indivíduo reflexivo e crítico sobre a sua realidade, tornando-o um ser capaz de ser construtor de suas idéias e de se libertar de conceitos massificantes.

O mesmo autor ainda considera uma meta importante para aqueles que pretendem ensinar alguém: “[...] a obrigação de desprovincializar ao invés de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para aqueles que pretendem ensinar alguém” (ADORNO, 1995, p. 67).

Nesse sentido, Adorno evidencia o papel fundamental da educação no processo de emancipação do indivíduo. Ainda na perspectiva de Adorno, o indivíduo é um ser social e a emancipação é um pressuposto da democracia que se molda na formação da vontade individual de cada ser como um indivíduo autônomo. A educação deve, portanto, contribuir para o processo de formação e emancipação,

contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

Assim, Costa (2007) afirma que o fortalecimento da democracia só ocorre mediante a educação e que o conhecimento posto em prática pelos professores no cotidiano escolar, até então, não se efetivou na busca pela democratização da escola pública, o que revela que a formação possível dos professores não os preparou para o exercício autônomo e crítico de sua prática, superando a reprodução sistemática de práticas e a consequente adesão a modelos pedagógicas que assolam a escola contemporânea.

Costa (2007, p. 19) destaca que:

[...] se as reproduções de práticas pedagógicas sem fundamentação teórica pelos professores são reducionistas, é possível afirmar que essas práticas pedagógicas são antidemocráticas, isto é, encontram-se à mercê de modelos educacionais que aprisionam alunos com deficiências e seus professores em espaços segregados, como escolas e classes especiais, por não atenderem a diversidade da maneira de aprender dos alunos.

A autora enfatiza a segregação como resultado da adesão de professores a modelos de práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade dos estudantes.

Nessa direção, Glat & Nogueira reforçam:

[...] o professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. (2002, p. 4)

Diante dessas constatações, percebemos que a educação na sociedade atual se volta para a adaptação plena, não oportunizando a reflexão crítica necessária para a emancipação dos estudantes e seus professores.

Becker, filósofo alemão que assim como Adorno pertencia a chamada Escola da Teoria Crítica de Frankfurt, ao criticar a educação para a adaptação, no texto “Educação e Emancipação” (Adorno, 1995, p.174), refere-se à Caroline Kennedy como uma criança adaptada ao modelo da escola tradicional. Segundo seu pensamento, “(...) o simples fato de a adaptação ser o êxito principal da educação infantil deveria ser motivo de reflexão”, pois sua continuidade resultaria numa educação não emancipadora para todos, portanto, aprisionada a modelos.

De acordo com Adorno (1995) a educação para a adaptação tem a função de preparar os indivíduos para se orientarem no mundo. Costa (2007, p.21) ratifica o

pensamento de Adorno afirmando que “(...) a questão da adaptação é importante, e a educação deve tê-la como meta. Mas deve ir para além dela, no sentido da emancipação dos alunos e professores”.

Adorno (1995, p.169-170) afirma ainda que “(...) não somos educados para a emancipação”, sendo ela uma necessidade para o enfrentamento e superação da sociedade de classes, portanto, da pré-determinação da classificação e hierarquização postas no sistema social vigente.

Com base nas análises realizadas, somos levados a refletir sobre as possibilidades de se pensar uma educação emancipatória para estudantes e professores, da superação da segregação e a formação da consciência crítica dos indivíduos com ou sem deficiência.

Adorno ainda nos chama a atenção quanto ao que a educação precisa superar

[...] a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas com base em seu exterior. Mas, também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta foi mais do que destacada, mas, sim, a produção de uma consciência verdadeira (2000, p. 142).

Após analisar essa afirmação de Adorno é reforçada a ideia da necessidade de se estabelecer reflexões acerca da educação possível, de forma a resgatar a dimensão para além da reprodução e da adaptação, buscando a efetividade da emancipação, através da educação para todos os estudantes, com ou sem necessidades especiais.

Nessa concepção, a atuação do professor nesse processo é fundamental, onde ele deve buscar se libertar da sua minoridade auto-inculpável¹⁹, conforme destacado por Adorno (1995) reconhecendo o seu papel de mediador autônomo de aprendizagens para todos os estudantes, devendo ser esta desprovida de preconceito, estigma e exclusão.

Becker (In: ADORNO, 1995, p.177) destaca a importância da figura do professores para seus estudantes

Creio que é importante fixarmos esta questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a

¹⁹ O estado de minoridade auto-inculpável ocorre para Adorno (1995, p. 169) quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. Para ele o “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade”.

descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. Disto resulta uma série de consequências muito complexas e aparentemente contraditórias para a elaboração de nossa estrutura educacional. Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste [...].

Nessa perspectiva, o autor enfatiza a participação do professor em todo o processo, tornando relevante que ele tenha consciência de seu papel que vai além da reprodução, se firmando como um exemplo autônomo e atuante na construção de personalidades autônomas.

Nessa direção, Damasceno (2006, p. 58) afirma que

[...] é possível pela educação possibilitarmos uma formação emancipatória, desde que se tenha clareza desse objetivo e dessa possibilidade. Se o processo educacional encontra-se obscurecido quanto às suas orientações emancipatórias, os sujeitos participantes do processo – professores e estudantes, deficientes e não deficientes, é que deverão, pela crítica reflexiva, instância possível de resistência à barbárie, resistir à sua reprodução e manutenção.

Diante do exposto até aqui, fica clara a necessidade de reflexão crítica sobre a organização de escolas inclusivas para o acolhimento de estudantes com deficiência, o que poderá se dar por meio de uma formação para a emancipação, o que nas palavras de Adorno (1995) significa que a emancipação requer um posicionamento assertivo dos profissionais envolvidos no processo na busca de uma educação crítica, o que contribuirá para transpor as barreiras e os desafios que surgirão em função da promoção da inclusão de estudantes com necessidades especiais.

O outro lado da fronteira: aproximações docentes com a inclusão de estudantes com necessidades especiais

A população-alvo desta pesquisa se constituiu em sete professoras do Curso Técnico em Nutrição e Dietética que atuam ou que já atuaram com estudantes com necessidades especiais. Foram aplicados questionários para caracterização dos sujeitos da pesquisa e realizadas entrevistas semi-estruturadas com todas as participantes.

As professoras, sujeitos deste estudo, atuam nas três séries do referido curso, que possuem em seu corpo discente estudantes com deficiências, a destacar: cegueira, baixa visão e deficiência auditiva, incluídos em salas regulares do curso e convivendo com estudantes sem deficiência.

Formação dos professores: suas dimensões acadêmicas e profissionais.

Utilizando a tabela a seguir, estabelecemos algumas caracterizações das professoras participantes do estudo:

<i>Professora</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo de magistério</i>	<i>Tempo que leciona no Campus</i>	<i>Série que leciona</i>	<i>Disciplina habilitada</i>
Keila	27	3 anos	1 ano e 5 meses	1 ^a e 2 ^a	Fundamentos de Bioquímica, Custos e Sistemas de Informação em UAN, Administração de UAN I
Sidilene	41	18 anos	17 anos	1 ^a	Técnica Dietética I
Márcia	32	8 anos	1 ano e 8 meses	1 ^a e 2 ^a	Dietoterapia I, Nutrição Básica
Eloísa	44	19 anos	19 anos	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	Qualidade de vida e Saúde do trabalhador; Organização e planejamento físico em UAN.
Fernanda	28	1 ano	1 ano	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	Fundamentos de Anatomia e Fisiologia, Técnica Dietética II e Gestão.
Eliane	44	23 anos	18 anos	Técnico, Médio e Superior	Extensão Rural
Celma	41	19 anos	19 anos	3 ^a	Artes, Relações Humanas e profissionais, Técnicas de fabricação de massas salgadas, etc.

Tabela - Caracterização das professoras entrevistadas que atuam ou que atuaram em turmas do Curso Técnico em Nutrição e Dietética do Campus SJE do IFMG.

Todas as professoras entrevistadas, em função das exigências do próprio cargo e do nível de ensino que a escola oferece, são formadas em nível de graduação.

Quando questionadas sobre a realização de cursos de extensão ou aperfeiçoamento todas as professora entrevistadas afirmaram terem realizado cursos de pós-graduação em nível de Especialização, e dentre as sete professoras seis são mestres. Com relação à experiências acadêmico-formativas que abordam questões sobre Educação Inclusiva, quatro delas afirmaram terem participado de

encontro/seminário/palestra/curso que tenham debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Duas professoras afirmaram que não participaram de encontro/seminário/palestra/curso que tenham debatido o processo de inclusão, mas ao mesmo tempo mencionaram terem realizado curso de aperfeiçoamento do Sistema BRAILLE oferecido pela própria escola. Outras duas professoras não participaram de cursos desta natureza.

Isso significa que existe uma oferta de cursos para professores, ainda que em caráter emergencial, para os professores do Campus São João Evangelista do IFMG, o que pode ser considerado como fator relevante para a sua organização inclusiva.

Em diálogo com a Coordenadora Geral de Ensino nos foi afirmado que o Curso do Sistema BRAILLE foi oferecido no ano de 2010 a todos os professores interessados em realizá-lo, priorizando os professores que iriam atuar com um aluno cego que havia chegado à escola no início do mesmo ano. Afirmou que alguns professores não se interessaram ou não consideraram importante realizar tal curso, o que ocasionou vacância nas vagas ofertadas possibilitando, diante disso, a oferta do curso para professores que não atuavam com o referido aluno.

Um fato interessante observado foi que dentre as professoras entrevistadas duas mencionaram terem realizado Curso do Sistema BRAILLE, mas quando foram inquiridas sobre a sua participação em algum encontro/seminário/palestra/curso que tenha debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais negaram esta formação. Ou seja, essas professoras não reconheceram um curso do Sistema BRAILLE como um curso que se relaciona com a prática da Educação Inclusiva.

De maneira geral, as professoras entrevistadas, no que se refere à formação acadêmica, tiveram a oportunidade de vivenciar momentos próximos, embora fragmentados, em torno das questões da Educação Inclusiva.

Uma das professoras participantes do estudo fez considerações mais abrangentes enfatizando à importância da inclusão escolar no atual cenário educacional mundial, ao mesmo tempo afirmando a necessidade de uma especialização ou aperfeiçoamento docente em serviço para o melhor atendimento das demandas pedagógicas e educacionais dos estudantes com necessidades especiais.

Para não concluir...

Pensamos e defendemos que para as professoras serem apoiadas em seu processo de formação profissional com vistas à inclusão de estudantes com necessidades especiais em suas salas de aula é recomendável que se possibilite às mesmas a oportunidade/aprofundamento de/do debater/debate sobre questões referentes à Educação Inclusiva, tais como: O que estamos entendendo como sendo o esse movimento de inclusão escolar? Qual a importância desse movimento para a escola como ela se apresenta hoje? Para que e por que incluir pessoas com deficiência em salas comuns? Para que a formação de professores para a autonomia e emancipação? Como incluir estes estudantes? Ou seja, um movimento escolar e educacional inclusivo que encontra ressonância em Adorno (1995, p. 140) ao afirmar que “(...) a discussão sobre o objetivo da educação deve ter preponderância frente à discussão dos demais campos e veículos da educação”.

Este estudo não se encerra aqui. Uma consideração importante, dentre outras, é que há ainda escassez de estudos resultantes de experiências escolares sobre a educação dos estudantes com necessidades especiais na perspectiva da escola inclusiva no Brasil, sobretudo em interface com a Educação Profissional. Um estudo como este possibilitará divulgar e conhecer diferentes realidades do Brasil, um País de dimensões continentais e com grandes injustiças sociais e educacionais.

Nossa expectativa com este estudo é, dentre outras, debater o que enfatiza Costa (2005, p. 76), quanto à Educação Inclusiva:

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se, portanto, em alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso dos educandos com deficiência à escola regular e sua permanência nela, e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Para que essa sociedade se torne realidade, é necessário pensar também como Costa (2005, p. 190), ao afirmar que:

Penso que foi possível resgatar em mim, a faculdade que foi alienada dos indivíduos pela sociedade administrada: a de viver e narrar experiências. E, principalmente, tentei resistir contrapondo-me ao fato de que os indivíduos, como produto social, não estão livres da gelidez burguesa, pois sem ela não seria possível viver.

A reflexão crítica que empreendemos fez-nos lembrar, mais uma vez, do pensamento de Adorno (1995, p. 183), ao defender que:

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Portanto, pensamos que o esforço que realizamos para a resistência e superação da alienação, imposta a todos às professoras e professores brasileiros pelo sistema social neo-liberal, por intermédio de uma formação para a homogeneização e a reprodução da exclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, está presente, de maneira enfática, neste estudo.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-28. 2002.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.
- _____. **Decreto nº. 6.094** de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF. Abril de 2007.
- _____. 2001. Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 11 de setembro.
- _____. **Instituto Federal - concepção e diretrizes**. Brasília, Junho de 2008
- _____. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- COSTA, V. A. da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M.; COSTA, V. A. da & CARNEIRO, W. (orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009.
- _____. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.
- _____. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2005.
- DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva e organização da Escola: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2010.

_____. **A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar**, Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2009.

_____. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. V. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, pp. 22-27, 2002.

INEP, 2010. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: download.inep.gov.br/.../censo/2010/divulgacao_censo2010_20121. Acessado em novembro de 2010.

MASINI, E. F. S. (Org.). **A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1ª edição. São Paulo: Vetor, 2007.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Organização das Nações Unidas**. Washington, EEUU, de 13 de dezembro de 2006.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

WCEFA – Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA REDE TÉCNICA FEDERAL

Sirlei Bortolini²⁰
Lucilia Augusta Lino de Paula²¹

Esse trabalho analisa como vem sendo implementado o processo de inclusão na Rede Técnica Federal, em meio as atuais políticas públicas de inclusão, em especial da educação inclusiva. A proposta de educação inclusiva em implantação na educação profissional se pauta principalmente na atuação dos NAPNEs - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - e nas ações TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas -, nosso foco neste estudo, desenvolvido como pesquisa no curso de mestrado em Educação Agrícola (PPGEA).

O TEC NEP

A rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completou, em 2011, 102 anos de existência, em meio a acelerado processo de expansão de vagas, cursos, instituições, níveis e modalidades. Atualmente a rede técnica federal congrega 354 instituições, sendo que 214 foram criadas nos últimos 8 anos. Em 2008, a partir da associação de 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), hoje denominados simplesmente Institutos Federais (IFs). Além desses 38 IFs, a rede técnica ainda possui uma universidade tecnológica (UFTPR), dois Cefets (RJ e MG) e 25 escolas vinculadas a universidades. Essa rede extensa, que abrange todos os estados da federação, atende quase 400 mil estudantes, matriculados em cursos técnicos, superiores e de pós-graduação.

Esse processo de expansão se configurou também como um processo de interiorização da educação profissional, com a criação de inúmeros campi vinculados aos Institutos Federais, espalhados por todo o país. Além da política de expansão, os Institutos buscam através do processo de verticalização do ensino proporcionar a inserção de todos os indivíduos que buscam formação profissional,

²⁰ Técnica do IFRS Campus Bento Gonçalves, mestranda em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ)

²¹ Professora do PPGEA/UFRRJ; Doutora em Educação.

tornando-se um modelo em atendimento universalizado, pautado na inclusão de segmentos sociais antes excluídos.

Essa política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) em consonância com a proposta atual de democratização do acesso à educação pública federal, de reconhecida qualidade do ensino (PAULA, 2007). Essa democratização visa favorecer, principalmente, os segmentos tradicionalmente excluídos, como os jovens do meio rural e das periferias urbanas, ampliando e diversificando a clientela dessas instituições prestigiosas, reconhecendo na diversidade uma forma de contribuir para a inclusão de todos na sociedade. Dentre estes segmentos sociais, antes excluídos e que agora acessam a rede técnica federal, destacamos as pessoas com deficiência que apresentam necessidades específicas de aprendizagem.

Nesse contexto, destacamos a ação TEC NEP, que ao longo da última década vem contribuindo para a inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos técnicos e tecnológicos, de graduação e pós-graduação, oferecidos pelas instituições da RFEPT. Esta ação seria desenvolvida em parceria com os sistemas de ensino público, municipais e estaduais, ampliando seu leque de atuação.

O Programa TEC NEP iniciou suas atividades em meados do ano 2000, como uma ação conjunta da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), visando primeiramente identificar as instituições da Rede Técnica e Tecnológica que desenvolviam alguma ação inclusiva. Posteriormente, entre 2000 e 2002, foi detectada a necessidade de formar profissionais para atuarem na educação especializada, bem como de firmar parcerias com organizações não-governamentais e outras instituições que já trabalhavam com essas questões. As primeiras parcerias foram firmadas com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e IBC (Instituto Benjamin Constant). A partir dessa etapa, o TEC NEP adquiriu material didático-pedagógico específico e formou recursos humanos necessários para iniciar o atendimento especializado às pessoas com necessidades específicas que começavam a ingressar nas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Cefets.

De 2003 a 2006, a ação do TEC NEP foi consolidar Grupos Gestores e criar os Napnes, visando a implantação das suas ações de sensibilização para a abordagem inclusiva. Dentro dos objetivos do Programa foram constituídos cinco

pólos, com gestores regionais um para cada região do país, e mais o grupo gestor central formado por representantes técnicos da SETEC e da SEESP. Além destes, foram definidos gestores estaduais, na medida em que iam sendo desenvolvidos os eventos estaduais de sensibilização.

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napnes, foram criados como dinamizadores das ações inclusivas, no interior das Instituições Federais. O Napne possui um coordenador designado pelo Diretor-geral, que articula o apoio dos servidores docentes e técnicos, de especialistas, de pais de alunos, e por alunos bolsistas ou estagiários. O Napne tem por finalidade dar o apoio necessário para que as escolas tenham condições de efetivar ações como: adequações do material e do procedimento didático-pedagógico, quebra de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação), formação de recursos humanos, uso de tecnologias social assistiva, visando a interação de todas as partes envolvidas com a educação e o crescimento desses alunos. Cabe ao Napne preparar, via instrumentalização, a escola para a inclusão.

De 2007 a 2009 após a consolidação da Ação TEC NEP em toda a Rede Federal de EPCT, foi oferecido um curso para a formação dos profissionais que iriam atuar com o atendimento especializado. Mediante parceria da SETEC, INES, IBC e o IFET de Mato Grosso, foi oferecido um Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, na modalidade de Ensino à Distância, com 5 polos regionais. Também foram oferecidos cursos de formação em Libras, Braille, Políticas públicas de inclusão e Produção de tecnologia assistiva.

Um das ações do TEC NEP foi a criação da Comissão Técnica Nacional de Acompanhamento de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas matriculados na Rede Federal. Essa Comissão discutiu e elaborou uma proposta de orientação aos professores quanto ao processo de ensino/aprendizagem visando a construção dos conhecimentos dos alunos com TGD/DM.

A partir de 2010, vêm ocorrendo os encontros estaduais e regionais dos Napnes, para a socialização de experiências exitosas e discussão dos assuntos pertinentes as ações do Programa TEC NEP. Além disso, e principalmente, esses encontros visam traçar as novas metas e estratégias de ações futuras do Programa TEC NEP para a promoção das políticas de inclusão nas escolas.

O Napne foi criado para articular, com os diversos setores da Instituição e a comunidade escolar, as atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, buscando parcerias com entidades de atendimento aos alunos especiais, incentivando e promovendo quebra de barreiras arquitetônicas e de comunicação. Cabe ao Napne também promover não só a instrumentalização dos servidores do campus, visando a quebra de barreiras atitudinais, mas com suas ações promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, articulando estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho das pessoas com necessidades especiais.

Como o Napne é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação do TEC NEP no âmbito interno, agregando a educação inclusiva à educação especial, visando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação. Nesse sentido, seria importante conhecer melhor os conceitos de educação especial e educação inclusiva, deficiência e diversidade, entre outros e sua evolução, para avaliar o significado da inclusão na educação profissional, e mesmo as dificuldades e resistências à sua implantação.

Novas concepções de deficiência: no caminho da inclusão

O Decreto 6.094/2007, que dispõem sobre a implementação do 'Plano de metas Compromisso de Todos pela educação', propõe como o Governo Federal , em regime de colaboração com os Estados e Municípios, se comprometerá à:

Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Tal compromisso se efetivará pela implantação de programas e ações de assistência técnica e financeira, com a participação das famílias e da comunidade, visando a elevação da qualidade da educação básica. Na última década, as políticas públicas tem se norteadas pela inclusão como princípio e direito de todos a uma educação de qualidade, socialmente referenciada. Nesse sentido, as diretrizes da legislação educacional vigente para a implantação da educação inclusiva, e as instituições federais têm se empenhado para transformá-la em realidade, adequando espaços e ambientes, qualificando seus profissionais, elaborando metodologias de

ensino específicas, adquirindo matérias e equipamentos. Entretanto, não podemos deixar de mencionar, que este é um processo complexo, marcado por contradições e resistências que dificultam a transformação da escola em efetivamente inclusiva.

Em relação à legislação, o Brasil é um dos países mais avançados no que tange à inclusão, entretanto a implementação dessa política no interior das instituições escolares, continua enfrentando dificuldades e entraves de toda a ordem. Se programas governamentais asseguram os recursos financeiros para a realização de reformas, obras e projetos arquitetônicos que asseguram as adequações necessárias à acessibilidade, assim como a eficaz instrumentalização da escola quanto à equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, entre outros, ainda persistem preconceitos em relação à adequação da clientela. Assim, as maiores resistências a serem enfrentadas, referem-se à persistência de preconceitos e estereótipos, principalmente em relação às pessoas com deficiência, dificultando a adesão da comunidade acadêmica à proposta inclusiva, vista muitas vezes apenas como uma imposição legal descabida de sentido. Sem sombra de dúvida, os suportes financeiros, administrativos, normativos e metodológicos são fundamentais para instituir a escola inclusiva. Entretanto, cabe ressaltar que, os investimentos mais permanentes, e que efetivamente podem efetuar uma transformação nas concepções arcaicas de cunho excludente, devem se destinar à formação dos profissionais da educação, dentro dos princípios inclusivos e da valorização da diversidade, se de fato almejamos uma mudança de valores e atitudes. Depende desta mudança a construção de uma escola inclusiva, democrática e de qualidade, e esta, por sua vez, é essencial para a construção de uma nova concepção de sociedade e de escola, sem discriminação, onde todos possam se beneficiar do acesso à educação.

A atenção educacional aos alunos com necessidades especiais associadas ou não a deficiência tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social, tendo caracterizado diferentes paradigmas nas relações das sociedades com esse segmento populacional. (BRASIL, 2004, p.10)

O movimento pela inclusão veio tomando corpo, em âmbito mundial, nas décadas de 1980/1990, propondo a superação de paradigmas anteriores que defendiam modalidades educacionais segregadas como as mais adequadas, aos portadores de deficiência, terminologia então adotada. No Brasil, passamos em menos de três décadas, do modelo segregado ao modelo inclusivo. A educação

especial evoluiu da proposta segregada, que priorizava a 'institucionalização' dos diferentes, partindo do consenso dos especialistas que defendiam, à época, que as demandas educacionais das pessoas com deficiência seriam melhor atendidas em instituições especializadas, com ênfase no atendimento terapêutico do tipo médico-psico-pedagógico. Este modelo foi predominante até a década de 1970, quando o movimento pela integração, começa a substituir o de segregação, e o modelo de atendimento educacional priorizado são as classes especiais dentro de escolas regulares. Nos anos 1990, a proposta inclusiva cresce no Brasil, influenciada pelas conferências mundiais de Joimtiem (1990), Salamanca (1994) e Guatemala (1999), que por sua vez impactam a legislação educacional brasileira. As declarações originadas destes eventos norteiam o desenvolvimento de políticas públicas dos países signatários como o Brasil.

A proposta de inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares de ensino propõe que o sistema de ensino se responsabilize pela educação especial, não mais como uma modalidade à fora do sistema, mas como um corpo de conhecimentos e práticas que favorecem a inclusão. A Educação especial, agora um atendimento educacional especializado, oferecido dentro da escola, para propiciar as condições favoráveis de ingresso e permanência para os alunos com necessidades especiais.

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos. (BRASIL, 2004, p. 13)

Frente à necessidade de atender a diversidade de alunos que frequentam os bancos escolares, ampliam-se as demandas do sistema de ensino para se adequar à nova clientela. Hoje, a superação de barreiras quanto ao acesso, via democratização do ingresso, acessibilidade e instrumentalização técnica, persiste como meta a ser alcançada, porém, sendo devidamente enfrentada, podemos ser mais otimistas quanto à sua efetivação. O principal desafio hoje, ainda sem previsão de sucesso em médio prazo, consiste em assegurar, em igualdades de condições, a aprendizagem, que efetivamente indicará se, de fato, estamos construindo uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Segundo o que reza a Declaração de Salamanca (1994):

As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades

acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos.

Entretanto, entre impasses e desafios, temos de fato uma parcela, cada vez mais significativa em termos quantitativos, de pessoas com deficiências, permanentes ou temporárias, que demandam sua inclusão nas escolas, com destaque, neste estudo, da rede federal, em busca de uma educação profissional. Essa clientela, demanda da escola uma nova forma de ensinar, requerendo mudanças curriculares, adaptações de material didático-pedagógico, reestruturação física dos ambientes, adequações e sensibilizações que atendam às suas necessidades educacionais específicas.

A própria definição de 'deficiência' vem sofrendo alterações ao longo dos anos, refletindo as mudanças sociais e apropriada evolução do conhecimento sobre a questão. Hoje a conceituação de deficiência requer a interação entre as funções orgânicas e a interação social, não sendo mais admissível os diagnósticos 'fechados' que reduzem o indivíduo a uma patologia, focalizando apenas a incapacidade e não seu potencial de aprendizagem e as competências sociais. A Convenção de Guatemala, tornada lei no Brasil, pelo Decreto 3956/2001, em seu artigo 1º define deficiência como:

uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001)

Dentro desta concepção, a "pessoa deficiente" pode ser uma 'pessoa que está em situação de deficiência', inclusive temporária, passando por um período em que necessita de atendimentos especiais, não necessariamente em caráter permanente. Essa definição representa um avanço em relação à explicitada no artigo 3º do Decreto 3.298/1999, que estabelece que a pessoa portadora de deficiência é:

aquela que apresenta em caráter permanente perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999)

Vemos que a mudança nos modos de se denominar e definir as pessoas com alguma limitação física, mental ou sensorial, passou por diversos estigmas e denominações que as caracterizavam como inválidos ou incapazes. Representa um avanço no campo ético o reconhecimento do direito à diversidade, e a garantia do direito à cidadania e bem estar social, próprios dos regimes democráticos, onde

todos os indivíduos sejam respeitados e valorizados e tenham atendidas suas necessidades básicas. Dentro desse princípio, a legislação assegura a

construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2004)

A escola inclusiva é o espaço inclusivo por excelência, pois é ele que assegura o ingresso em outros espaços, com destaque para os espaços laborativos do mundo do trabalho. A superação das situações de desigualdade, provocadas por barreiras sociais e ambientais que impedem as pessoas que apresentam deficiências ou limitações participem com as mesmas condições das atividades rotineiras da sociedade, é um pressuposto para que haja a inclusão. Essa superação é essencial para que todos possam ter acesso à escolarização, obtendo uma formação e profissionalização que permita participar ativamente do mundo do trabalho.

Nesse sentido, o acesso à educação profissional é um direito de todos, devendo estar assegurado aos que almejam uma formação para o trabalho, em nível técnico ou tecnológico, visando a futura profissionalização, passaporte social do cidadão capaz, produtivo e independente. Nesse sentido, para atender esse público que demanda a formação profissional, os Institutos Federais estão passando por adaptações, sendo primordial o trabalho desempenhado pelos Napnes, nessa adequação, visando construir espaços educativos menos excludentes e alternativas para o convívio da diversidade, em ambientes de aprendizagem.

Na escola inclusiva, o aluno possui o direito de ser o foco das ações educacionais que garantam o seu avanço educacional e sua caminhada no processo de aprendizagem, que o auxiliem na construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que:

as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades do educando ao invés do educando ter que se adaptar aos conceitos preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem." (BRASIL, 1994, p.4)

Para acatar as determinações legais que propõem a inclusão, as escolas devem estar preparadas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com alguma limitação ou deficiência, considerando-se as adequações físicas, promovendo a acessibilidade e as condições de locomoção de todos os sujeitos,

além de assegurar os recursos humanos especializados. Os sistemas educacionais passam a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos, incluindo nesse contexto as pessoas com deficiência, assegurando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando os fatores da educação profissional e tecnológica para o atendimento dos alunos com deficiência, fica implícito que as escolas profissionalizantes devem preparar esses alunos para atuarem no mundo do trabalho, participando dos mesmos direitos proporcionados aos demais alunos.

Como já comentamos, o Napne tem um papel articulador, instrumental e estratégico, fundamental para assegurar a inclusão, articulando as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. No IFRS – Campus Bento Gonçalves, o Napne desempenha uma série de ações que visam o apoio para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. O Napne através de seus profissionais estimula os alunos com necessidades especiais dando-lhes apoio e aulas de reforço. Para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, lhe é proporcionado o acompanhamento de uma monitora, durante o período de estudos em sala de aula, e após no contra-turno, esse conteúdo é revisto com as adequações pedagógicas necessárias e com uma linguagem mais acessível.

Segundo o relato de alguns professores, percebe-se que essa experiência é benéfica e que os resultados são positivos, como o depoimento abaixo:

Através do núcleo, tenho total apoio e auxílio para trabalhar com este aluno. Todas as dúvidas são sanadas e os pedidos atendidos pelo núcleo, para facilitar a aprendizagem do aluno. Nunca havia trabalhado com alunos com necessidades especiais, fiquei bastante nervosa e apreensiva no início, principalmente por observar que não transmitia aprendizado. Não consegui ajudar muito o aluno. Foi só com o auxílio do NAPNE e da professora monitora que o aluno teve melhor desempenho, embora tenha me esforçado, acredito que somente com minhas explicações o aluno não teria êxito nos estudos e avaliações.

Outro professor em seu depoimento refere-se ao apoio que vem recebendo do Napne do IFRS – Campus Bento Gonçalves:

O IFRS possui um departamento denominado NAPNE, que realiza pesquisas de formas, método e tecnologias para

atender alunos com necessidades especiais. Além disso, ele oferece cursos para professores e pessoas da comunidade em geral que tenha interesse em aprender como utilizar e aplicar tais métodos, técnicas e tecnologias com os alunos. O IFRS disponibiliza uma monitora para auxiliar o aluno com deficiência de aprendizagem. Além de acessibilizar materiais produzidos por mim.

Esses relatos confirmam que a educação inclusiva requer o atendimento educacional especializado às necessidades específicas do aluno, visando à superação das dificuldades que este apresenta, assegurando as condições necessárias para a aprendizagem. A educação profissional inclusiva apresenta uma série de outros desafios, relativos à profissionalização desses estudantes, porém se as adequações demandadas pelas especificidades educativas dos alunos forem atendidas é possível de fato inseri-los no mundo do trabalho, com a eficácia e eficiência profissionais requeridas pelas empresas e órgãos empregadores. As dificuldades podem persistir, assim como os preconceitos, mas as brechas abertas pela inclusão e os resultados alcançados certamente nos aproximam, a cada dia, de uma sociedade mais inclusiva.

Referências

ARANHA, M.S.F. (Org.) Educação inclusiva : v. 1 : a fundamentação filosófica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Decreto 3.298/99. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência... Brasília, DF, Presidência da República, 1999.

_____. Decreto 6.094/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, Presidência da República, 2007.

_____. Decreto 3956/01. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Convenção da Guatemala). Brasília, Presidência da República, 2001.

PAULA, L.A.L.de. Educação profissional e relação família-escola: uma investigação sobre a qualidade de ensino. In: Anais do XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, PUCRS, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Salamanca, Espanha, UNESCO, 1994

DA POLÍTICA DE "EDUCAÇÃO INCLUSIVA" À REALIDADE INSTITUCIONAL: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISIONAL

*Isabelle Mendes*²²

*Márcia Pletsch*²³

*Lucilia Lino de Paula*²⁴

Introdução

Este trabalho aborda como as políticas de acessibilidade para a inclusão das pessoas com necessidades especiais estão sendo implantadas em uma instituição federal de ensino agrícola, da região nordeste do Brasil. A identificação das adaptações físicas necessárias para assegurar o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais inseridos em cursos técnicos de nível médio, se tornou premente devido ao ingresso de duas alunas com deficiências físicas, comprovando as dificuldades de implementação da política de acessibilidade e inclusão escolar na rede técnica federal.

Os princípios da 'educação inclusiva' propõem o acesso de todos à educação, sem qualquer tipo de discriminação de indivíduos ou grupos sociais, garantindo a todos as mesmas oportunidades de participação, valorizando a diversidade e assegurando as condições específicas necessárias para que a inclusão ocorra. A proposta da educação inclusiva, que visa superar a exclusão de parcelas significativas da população ao acesso à educação assegurando a igualdade de condições a todos, sem discriminação, foi gestada a partir de um longo processo de discussão em âmbito mundial, iniciado há pouco mais de duas décadas.

No plano internacional, os documentos que orientam a luta pelo acesso à educação como direito de todos são a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e as Declarações de Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999). Essas declarações de princípios, subscritas por centenas de governos, necessitam para sua efetivação de compromissos políticos corporificados

²² Mestre em Ciências – Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ). Atualmente trabalha no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) do IFPE - Campus Vitória de Santo Antão.

²³ Doutora em Educação (UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

²⁴ Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ.

por Planos de Ação em âmbito nacional. O reconhecimento dos direitos individuais deve ser atrelado à uma efetiva responsabilização dos Governos em alterar as condições externas que determinam as desigualdades sócio-econômicas e seus impactos no acesso à educação.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, elaborou a Declaração de Salamanca, que disseminou o conceito de 'escola inclusiva' e evidenciou a preocupação em superar a exclusão escolar (UNESCO, 1994). No Brasil, a Declaração de Salamanca foi assumida como referência na elaboração das políticas educacionais de inclusão, superando modelos anteriores que visando uma possível integração confirmavam a segregação²⁵.

O pressuposto principal da Declaração de Jomtiem era a equidade de oportunidades, e a Declaração de Salamanca, por sua vez, enfatiza o princípio da igualdade de condições, o que evidencia uma mudança de concepção, pois responsabiliza todos os que integram a comunidade escolar pelo êxito ou fracasso de cada aluno, sem discriminação. Nessa direção, outra referência importante é a Convenção de Guatemala, realizada em 1999, que reafirma a necessidade de revisão do caráter discriminatório das práticas escolares perversas, que estimulam a produção interna da exclusão. (PLETSCH, 2009).

É importante destacar que além do endosso a esses documentos internacionais, o Brasil, em sua Constituição (1988) já assegurava como princípio a igualdade de condições a todos para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação. Outros instrumentos legais se seguiram, asseguram os direitos educacionais e sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais, como o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). Ambas as leis propõe o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Outros marcos legais que apontam para uma nova concepção, mais inclusiva, da educação especial no país são a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), o

²⁵ Como ocorreu nos primórdios da 'educação especial' no Brasil, sob a influência do modelo médico, que propunha a segregação via institucionalização como a forma de atendimento ideal. Posteriormente, a influência pedagógica, manteve o modelo de segregação, em instituições especializadas ou em escolas e classes especiais. A partir dos anos 60, com a disseminação do princípio de normalização se intensificou a proposta da integração dos alunos com necessidades especiais, e hoje a demanda é a escola inclusiva.

Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), destacando ainda a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001).

Entretanto, sabemos que apesar do arcabouço legislativo, milhares de crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências, ainda não tem acesso, em condições de igualdade, à educação e à aprendizagem efetiva. Assim, era necessário que a legislação abordasse outros aspectos relevantes que interferem, de forma significativa, no processo de inclusão, como os equipamentos e materiais específicos e acessibilidade arquitetônica, bem como a adequada formação dos profissionais de educação, para que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade.

Nesse sentido, em 2004, foi instituído o 'Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade' que indica aspectos fundamentais, como a acessibilidade arquitetônica, um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos, respeitando suas especificidades e necessidades individuais, o acesso à escola. Segundo os Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos, a acessibilidade

“garante a possibilidade de todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades”. (ARANHA, 2004, p. 21).

Ainda sobre a acessibilidade, cabe destacar que foram criadas legislações específicas, como a Lei n.º 8.899/1994, que dispõe sobre o passe-livre em transporte coletivo interestadual, para os portadores de deficiência, desde que comprovadamente carentes. O direito à acessibilidade de comunicação das pessoas com deficiência auditiva foi estabelecida por meio da Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A edição do Decreto nº 6.094/2007 que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, propõe uma série de medidas promotoras da educação inclusiva no país, como: investimentos na formação continuada de professores para atuar na Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos

prédios escolares, além de ações para ampliar o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada.

No que tange ao estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, a Lei nº 10.098/1994 estabelece: '*a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação*' (BRASIL, 1994). Esta lei apresenta ainda, no seu Artigo 2º, as definições de acessibilidade e barreiras:

- I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas [...]. (BRASIL, 1994)

Avançando na questão da acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, temos a edição da Portaria nº. 1.679/1999, que dispõe sobre a avaliação das condições de oferta de ensino superior, no que tange à acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento e renovação de instituições, seguindo os princípios da inclusão e da igualdade de condições.

Vemos que inúmeras diretrizes foram instituídas durante as últimas décadas, visando assegurar condições que garantam a inclusão na escola das pessoas com necessidades especiais, porém estas continuam enfrentando, no cotidiano escolar, uma série de obstáculos à sua efetiva inclusão. É preciso destacar que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais vem crescendo ano após ano, porém a ampliação dos investimentos na educação pública em geral, ainda é insuficiente para assegurar a qualidade dessa oferta de vagas (PLETSCH, 2010).

Assim, apesar do avanço na legislação que norteia a ampliação do acesso à escolarização de pessoas com necessidades especiais, na prática, crescem as tensões e contradições no que tange à adoção da proposta inclusiva e ao respeito à diversidade. Acreditamos que assegurar a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais na escola é um elemento fundamental para garantir a

educação inclusiva. Para discutir as dificuldades na implantação da política de inclusão escolar no que tange à acessibilidade, este trabalho apresenta alguns dados de pesquisa realizada²⁶ como Dissertação de Mestrado.

A inclusão escolar e a educação profissional no IFPE

O ensino profissional agrícola no Brasil, historicamente, é marcado por forte traço assistencialista. A Constituição de 1988 instituiu o princípio da igualdade de oportunidades educacionais com vistas ao mundo do trabalho e da inserção no meio social como direito de todos os cidadãos. Ao longo das últimas duas décadas, a rede técnica federal passou por uma série de transformações, com impactos no perfil das instituições escolares, dos níveis e modalidades de ensino, dos cursos e da clientela, tensionadas e intensificadas, pela ampliação acelerada de vagas a partir da expansão da rede, e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O IFPE²⁷ Campus Vitória de Santo Antão é uma instituição de educação profissional e tecnológica composta atualmente por cerca de 140 servidores, entre docentes, administrativos e técnicos, além de cerca de 70 estagiários de nível médio e superior e 55 trabalhadores terceirizados. O quadro docente é composto por 62 (sessenta e dois) professores efetivos, sendo que destes 25 (vinte e cinco) professores concordaram em participar da pesquisa: 16 docentes que atuam em disciplinas de formação geral e 07 em disciplinas da área técnica.

A estrutura física e pedagógica do IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão inclui laboratórios de pesquisa e de produção, auditório, biblioteca, refeitório, alojamentos, ginásio poliesportivo, salas de jogos, salas de aula, blocos administrativo e pedagógico, entre outros. A instituição tem cerca de 900 alunos regularmente matriculados em cursos regulares (Curso Superior, Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Técnicos Subsequentes), sendo 180 desses em regime de internato.

²⁶ 'A política de "educação inclusiva" no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - campus Vitória de Santo Antão', de Isabelle C. Mendes da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da UFRRJ, sob a orientação de Lucília A. Lino de Paula e co-orientação de Márcia Pletsch, defendida e aprovada em 31/03/2011.

²⁷ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE) e suas duas Unidades Descentralizadas de Ensino, em Pesqueira e em Ipojuca, da Escola Agrotécnica Federal de Barreiros, da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim e da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão. O IFPE possui ainda três novos campi, inaugurados em 2010, localizados nas cidades de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns.

A inclusão de duas alunas²⁸ com necessidades especiais na instituição estimulou a realização da pesquisa, favorecendo a reflexão sobre a realidade das escolas no que concerne à implementação da política de acessibilidade e inclusão escolar. A utilização de entrevistas com as alunas e seus professores, foi a metodologia preferencial para aprofundar as questões propostas. As identidades dos sujeitos foram preservadas, com a utilização de nomes fictícios (Ana e Cristina) para as alunas e a desidentificação dos professores e técnicos.

Inicialmente é importante caracterizar o quadro das necessidades especiais apresentadas pelas duas alunas, deficientes físicas, com mobilidade reduzida. Ana é deficiente física desde os 2 anos de idade, quando uma fratura na perna, causada por uma queda, não foi detectada quando do atendimento médico, e a falta de tratamento adequado provocou, após alguns meses, uma infecção óssea que evoluiu para uma *osteomielite crônica*²⁹. A aluna relata que faz acompanhamento médico freqüente, realizou cinco cirurgias³⁰ e 14 drenagens dos abscessos formados no pescoço e na perna. Ana sente dores persistentes nos períodos mais frios do ano, aliviados com repouso e aquecimento do local e ingestão de analgésicos. Ana tem uma grande dificuldade para caminhar, mas não utiliza nenhum suporte ortopédico, além das placas de platina no fêmur.

Cristina possui Mielomeningocele³¹ e Hidrocefalia³² e um histórico de nove cirurgias. Ela relatou que, mensalmente, tem consulta de avaliação com o urologista, e com uma freqüência menor, faz acompanhamento com neurologista e outros especialistas, e que na infância, após cada cirurgia, fazia fisioterapia. Ela ainda faz uso de cateter (Sonda), bolsa coletora, bem como de determinados medicamentos

²⁸ As duas alunas, ambas com 16 anos à época das entrevistas (segundo semestre de 2008), estavam matriculadas em cursos técnicos no IFPE e devido às suas deficiências físicas, apresentavam dificuldades de locomoção. Cabe destacar que nenhuma das alunas tinha relatório médico anexado às suas fichas de matrícula, tendo relatado suas condições físicas e necessidades especiais, quando questionados na entrevista do processo de seleção.

²⁹ Uma inflamação óssea, que pode difundir-se comprometendo a medula óssea. A infecção pode avançar por fora do osso e formar acumulações de pus (abscessos) nos tecidos moles adjacentes, como o músculo, exigindo procedimentos de drenagem.

³⁰ Entre elas a colocação de uma haste de platina no fêmur, aos 2 anos de idade e a retirada de um tumor no coração, aos 3 anos de idade. A cirurgia mais recente ocorreu quando tinha 15 anos e a próxima será aos 18 anos, ambas para a troca das placas de platina no fêmur.

³¹ Malformação congênita da coluna vertebral dificultando a função primordial de proteção da medula espinhal, que é o "tronco" de ligação entre o cérebro e os nervos periféricos do corpo humano.

³² Presença de líquido cérebro-espinhal (líqüor) em excesso ao redor do cérebro e da medula espinhal.

de uso contínuo, relacionados ao problema urinário, além de bota ortopédica. A aluna tem órteses nas duas pernas.

Quando do ingresso das duas estudantes³³, o campus Vitória de Santo Antão não oferecia nenhum Atendimento Educacional Especializado³⁴ (AEE), como suporte à participação nas aulas práticas, exigidas pelo curso técnico, que, muitas vezes, são realizadas em campo aberto, próximo aos animais, como no período de vacinação. As alunas relataram que procuravam participar de todas as aulas práticas, e quando não conseguiam, devido à sua condição, ficavam observando as instruções dos professores. As alunas não relataram qualquer dificuldade ou limitação nas aulas teóricas.

A participação das alunas na maioria das atividades propostas pelo curso, entretanto, parece decorrer de seu próprio esforço, com o apoio dos colegas e a compreensão dos professores, mas sem que haja uma política institucional que ofereça as condições efetivas de inclusão. A Instituição não oferece as adaptações físicas e arquitetônicas necessárias para que essas atividades fossem realizadas de forma mais autônoma e independente. As alunas, constantemente, dependiam do apoio de colegas, professores e funcionários para se locomover no campus, devido às barreiras arquitetônicas e à falta de transporte adaptado.

Tenho dificuldades de locomoção dentro da escola por ela ter muitas escadas [...]. Também sinto dificuldade de acesso ao ônibus, todos sem acessibilidade, inclusive os ônibus do *Campus*. Quando está chovendo, nem venho à escola. (Ana).

Sempre tive o apoio de todos dentro da Escola, desde os auxiliares de limpeza até as coordenações, absolutamente todos na Escola. [...]. Ia para as salas no campo de carro ou moto, quando as salas ficavam muito distantes, mas quando eram perto ia a pé mesmo (Cristina).

Ter alunas com problemas físicos e condições de saúde tão delicadas, exigiriam uma preocupação institucional com a prestação de primeiros socorros. O que parece acontecer é a solidariedade de colegas e professores, fornecendo apoio, e não uma ação institucionalizada:

³³ Em regime de semi-internato, passando o dia na escola e retornando para suas casas apenas no final da tarde.

³⁴ Segundo o Art. 10 da Resolução nº 4/ 2009, do Conselho Nacional de Educação, o Atendimento Educacional Especializado deve ser previsto no projeto pedagógico da escola de ensino regular.

Já fui socorrida pela enfermeira, com muita dor e sem conseguir andar; um aluno me colocou nos braços e me levou à Enfermeira (Ana).

Chegava a passar mal algumas vezes, me levavam para casa(Cristina).

Há, ainda, o relato das alunas quanto à percepção de esforço ou preocupação dos professores para adaptar as aulas práticas presentes no currículo do ensino técnico às suas especificidades, pois como diz Cristina, *'nas aulas de campo os professores faziam de tudo para me incluir'*. O mesmo ocorrendo com as avaliações de Ana, pois *"durante as cirurgias os professores mandavam as provas para eu responder no hospital"*.

Dentre as dificuldades vivenciadas pelas alunas podemos destacar as referentes à acessibilidade arquitetônica e organização do espaço escolar, que constituem "pré-requisitos para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular" (FERNANDES, ANTUNES & GLAT, 2007, p. 53).

As duas depoentes confirmam, em seus relatos, a carência sobre a estrutura física e de transporte disponibilizada. A necessidade de realizar obras de adaptação física na instituição que favoreçam a acessibilidade, foi mencionada como essencial pelas alunas:

Existe a necessidade de medidas que poderiam ser tomadas na escola como: colocar rampas de acesso em todas as entradas do prédio central, adaptar os banheiros com travas de apoio e bacias sanitárias semiabertas, colocar pisos antiderrapantes; orelhões mais baixos; cadeiras e mesas adaptadas para alunos cadeirantes; acesso especial e facilitado ao refeitório, a sala de vídeo e a biblioteca (Cristina).

Surgiu, entre as alunas, a preocupação com futuros alunos com outras deficiências, e a necessidade da escola se preparar, adaptando materiais, adquirindo equipamentos e contratando profissionais. Cristina destacou a importância da realização *'de provas adaptadas, trabalhos e outras atividades em braile para alunos deficientes visuais'* e mesmo de *'professores que saibam usar libras para alunos surdos'*.

Em relação à necessidade de reformas e adaptações, o engenheiro civil do *Campus Vitória de Santo Antão do IFPE*, respondeu que *'já foram feitas obras para adaptar o Campus conforme as normas de acessibilidade... porém, apenas em*

*banheiros*³⁵, *mas existe projeto para ampliar a adaptação da estrutura física do Campus*". Segundo o engenheiro, o projeto das obras, estava prestes a ser aprovado. Questionado se a estrutura física da escola favorecia o processo de inclusão, o engenheiro afirmou que não, pois *'em função das edificações serem antigas, não era obrigatória a acessibilidade em edificações e o terreno natural é bastante acidentado'*.

A ABNT (2004, p.2) define acessibilidade como 'possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos'. Em vista disso, a NBR 9050/2004³⁶ determina que

Todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis. (ABNT, 2004, p. 1)

Assim, de acordo com essa norma, os espaços do IFPE não são acessíveis, pois não podem ser alcançados, acionados, utilizados e vivenciados 'por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida' (ABNT, 2004, p. 2). O fato da escola haver sido construída em época que não determinava os atuais critérios de acessibilidade, não exime a instituição de empenhar todos os esforços para fazer as adaptações necessárias. Visto que o terreno da escola possui aclive acentuado, e que o acesso à maioria dos prédios é realizado por escadas, amplia-se a dificuldade de locomoção das alunas mencionadas, e de qualquer pessoa que apresente alguma limitação física, ainda que temporária.

A NBR 9050/2004 caracteriza as pessoas com deficiência, os idosos, os obesos e as gestantes como 'pessoas com mobilidade reduzida', e define como deficiência a

redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente. (ABNT, 2004, p.2)

³⁵ Dois banheiros - feminino e masculino- adaptados para uso de servidores e alunos e um banheiro adaptado na sala de professores.

³⁶ Norma Brasileira da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre a Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, válida a partir de 30/06/2004.

Hoje, o estabelecimento de critérios e parâmetros técnicos aplicáveis as edificações, mobiliário e espaços visando condições de acessibilidade é uma pré-condição para que a escola se torne inclusiva. Os gestores e administradores dos sistemas e instituições escolares, assim como os arquitetos, engenheiros e construtores devem atentar para essas normatizações, visto que a acessibilidade é uma exigência tanto nas novas edificações quanto nas reformas parciais. Assim, cabe à instituição verificar suas condições de acessibilidade assegurando ao aluno com deficiência física sua possibilidade e condição de utilizar com segurança e autonomia a edificação escolar e espaços afins, seus mobiliários e equipamentos.

Comparando as determinações técnicas prescritas para a acessibilidade e os depoimentos das alunas, vemos que o cenário da instituição é de inacessibilidade aos espaços para cadeirantes ou pessoas que possuam alguma limitação física que dificulte a locomoção. Esse quadro é confirmado pelos relatos dos 25 professores que participaram da investigação. Segundo a percepção da maioria dos docentes, a escola não realizou todas as adaptações em sua estrutura física para atender os casos de alunos com necessidades educacionais que tem recebido.

Quanto aos aspectos que impedem a realização de uma prática pedagógica que atenda adequadamente os alunos com necessidades especiais no IFPE Campus Vitória de Santo Antão, as respostas dos professores entrevistados, apesar de bastante diversificadas, apontam a falta de acessibilidade estrutural do Campus como um dos principais fatores impeditivos:

Na teoria não vejo nem um impedimento, quando da deficiência motora. Com relação à prática em campo, seria o acesso as áreas produtivas que infelizmente tem de ser de acordo com a necessidade da cultura, como espaçamento, uso de tubulações pela área produtiva, sulcos de irrigação, etc. No entanto, não impediria do mesmo participar das atividades através do desenvolvimento das práticas, onde o mesmo observaria a forma como é conduzida cada cultura. (Professor T)

A quase totalidade dos professores (80%) entrevistados reconhece que a estrutura física não favorece o processo de inclusão, sendo necessária a realização de mudanças para favorecer a acessibilidade, pois 'nem a legislação está sendo respeitada' (Professor I).

Outros docentes fazem falas na mesma direção, afirmando a necessidade de 'realizar mudanças para favorecer a acessibilidade', pois esta é 'totalmente

insatisfatória' e 'não favorece a inclusão'. Um professor coloca a necessidade de haver um planejamento voltado para a inclusão:

Acredito que a acessibilidade ainda não é favorável a inclusão, pois deve haver um planejamento prévio do ponto de vista estrutural e conjuntural para atender aos portadores de necessidades especiais (Professor X).

Alguns professores relatam que ocorreram algumas adaptações no espaço do campus no que se refere à acessibilidade, mas elas são insuficientes ou inadequadas, como 'o próprio acesso ao Prédio Central... uma subida muito íngreme', segundo um docente.

Percebo algumas adaptações para cadeirantes, como rampas de acesso e banheiros. Não observei de forma mais específica a ponto de enumerar os locais destas. Entretanto, percebo que em se tratando de cadeirantes, as portas deveriam também ser alargadas. Com relação a deficientes visuais, seriam necessárias inúmeras adaptações (Professor B).

Acho que a escola fica em um terreno bastante acidentado, o que torna o acesso difícil para pessoas com problemas de locomoção (Professor Y).

De acordo com as observações realizadas constatamos que as condições de infraestrutura da escola não asseguram a inclusão de alunos com deficiência. De acordo com um professor, entretanto, 'esses limites são superáveis', cabendo à escola um papel mais determinante na adaptação e adequação dos espaços, para o acolhimento dos alunos com necessidades especiais, assegurando sua permanência e sucesso.

É relevante trazer à tona os conceitos de "adaptação" e "adequação", já que ambas têm como objetivo tornar algo acessível; porém, na adaptação, as características originais são modificadas, ao passo que na adequação as características são originalmente planejadas com vistas à acessibilidade. Assim, uma escola é considerada adequada quando construída de forma a ser acessível, e adaptada quando passa por reformas para se tornar acessível, o que é o caso da escola investigada. No IFPE algumas adaptações visando a acessibilidade física foram realizadas, conforme apontado pelos docentes e alunas entrevistados, mas que não atendem às legislações específicas.

Selecionamos alguns pontos a serem observados mais detalhadamente, de acordo com a relevância para a acessibilidade dos alunos com deficiência física que se locomovem dentro da escola, como: tipos de piso; sinalização de acessibilidade;

largura de corredores; desnível; banheiro adaptado; bebedouros adaptados e telefones públicos (“orelhões”) adaptados.

Em relação à acessibilidade aos ambientes internos, vimos que esta é bastante prejudicada. A escola possui dois prédios – Prédio principal e Prédio da Agroindústria - com dois pavimentos, ambos possuem rampas e escadas, mas sem elevadores, dificultando o acesso de pessoas com necessidades especiais. As escadas e rampas existentes são insuficientes e inadequadas: o acesso por rampa está somente disponibilizado no prédio principal, uma área de maior circulação, e também no prédio de agroindústria, porém a rampa é bastante íngreme. As rampas de acesso à biblioteca e ao refeitório são também muito íngremes. Não existe opção de rampa para o acesso aos prédios dos alojamentos.

A “Sessão 7” da NBR 9050 (ABNT, 2004) refere-se detalhadamente aos “sanitários e vestiários”, desde o seu dimensionamento geral até o posicionamento de equipamentos auxiliares, como cabides e espelhos. Os dois banheiros adaptados dentro dos parâmetros da NBR 9050 estão localizados apenas no Prédio principal, o que é no mínimo insuficiente.

Quanto à sinalização, podemos observar o “símbolo internacional de acesso”, responsável pela indicação de acessibilidade das edificações, do mobiliário, dos espaços e dos equipamentos urbanos, apenas nos banheiros adaptados no prédio principal.

Ainda observamos que nos locais de atendimento ao público, os balcões de atendimento não são rebaixados e, portanto, não atendem ao estabelecido na legislação. Ainda de acordo com a NBR 9050, “todos os elementos do mobiliário urbano da edificação, como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis” (ABNT, 2004, p. 87). Dessa forma, os bebedouros também devem estar de acordo com as necessidades dos deficientes, e que os mesmos ao serem instalados em escolas atendam as exigências mínimas, permitindo a aproximação de cadeiras de rodas e serem acessíveis: as bacias das bicas devem estar a uma altura de 80cm; os dispositivos de acionamento devem ser eletrônicos ou de utilização manual, porém com alavancas para facilitar essa utilização. De forma geral, não se evidenciou nenhum tipo de adaptação nesses elementos mobiliários, o mesmo ocorrendo com os telefones públicos (*orelhão*) que também não são acessíveis.

As salas de aula possuem portas de vai-e-vem, algumas dotadas de visor, mas não possuem trilhos rebaixados. As salas e laboratórios não possuem tapetes antiderrapantes. A NBR 9050 estabelece que, em relação às salas de aulas, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R. (Portador de Cadeiras de Rodas). Observamos na escola, uma padronização total das mesas existentes nas salas de aula, contrariando as necessidades dos referidos alunos. Não existem adaptações no sentido de se possibilitar o posicionamento da cadeira de rodas entre as pernas da mesa, também na altura da mesa em relação à cadeira de rodas.

Os pisos de modo geral não possuem superfície regular, estável, firme e antiderrapante. Em alguns espaços o piso é liso, em outros existem tapetes antiderrapantes. Da mesma forma, encontramos algumas rotas inacessíveis, com vários desníveis.

Observamos ainda que a biblioteca da Escola possui um acervo razoável, com livros, revistas e jornais atualizados, mas nenhum material em Braille ou livros em formato de áudio para uso de alunos cegos, por exemplo. Não há sinalização em Braille nas prateleiras e o material não está acessível a quem é cadeirante. Há evidentemente a necessidade de investimentos na aquisição de acervo específico, assim como a bibliografia que possa qualificar os professores no que tange à educação inclusiva.

O *Campus*, de um modo geral, não é servido por linhas regulares de transporte coletivo, tendo a escola se responsabilizado por tal tarefa, disponibilizando ônibus para o traslado dos estudantes, ainda que nenhum deles seja adaptado para pessoas com deficiência.

Esse cenário nos permite afirmar que a escola necessita realizar com urgência adaptações necessárias para receber alunos com deficiência, e poder lhes proporcionar o pleno acesso aos espaços e o desenvolvimento das atividades curriculares, sem o que não podemos falar que esta é uma escola inclusiva.

Considerações finais

Propusemo-nos, neste texto, refletir sobre a acessibilidade para assegurar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IFPE Campus Vitória de Santo Antão. Entre outros dados, o estudo revelou que apesar de adepto

à proposta de inclusão, o Instituto ainda não atende as normas de acessibilidade física para que alunos como Ana e Cristina possam se locomover e participar das atividades da escola de forma autônoma.

Autores como Glat & Blanco (2007); Bueno (2008); Pletsch & Braun, (2008), entre outros, já haviam ressaltado que apesar da proposta de inclusão permear como preferencial nas diretrizes educacionais oficiais, muitas são as barreiras estruturais que impedem a sua implementação na realidade escolar brasileira. Dentre os principais problemas, os autores citam a falta de flexibilização das avaliações e dos currículos escolares que condicionam a uniformização em vez de atender e favorecer a diversidade, a falta de formação dos professores para o desenvolvimento das singularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, baixos salários, e precarização da educação pública, sobretudo a partir dos anos noventa, entre outros aspectos, constituem entraves reais para a implementação das políticas de inclusão,

Em síntese, é possível afirmar Ana e Cristina foram integradas e não incluídas. Ou seja, sua inclusão na instituição é fruto de seu próprio esforço, e não por mérito de uma política pública inclusiva. O movimento de integração segundo Glat & Pletsch (2008) pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais. A realidade vivenciada por Ana e Cristina foi verificada recentemente em pesquisa nacional sobre a implementação das políticas de inclusão escolar realizada por Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003).

Por fim, acreditamos que a educação profissional pode e deve contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária, de uma maneira em que as escolas profissionalizantes não sejam opção para alguns, mas para todos que desejem esta modalidade de ensino. Esperamos que nosso trabalho provoque novos questionamentos e possibilite reflexões sobre o ensino profissionalizante e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva – Referenciais para a construção de Sistemas Educacionais Inclusivos: a escola*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL.CNE. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.... Brasília, MEC/CNE, 2009.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Brasília, Diário Oficial da União, 2007

_____. *Decreto nº 5.154 de 23/07/04*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 2004.

_____. *Lei nº 10.436, de 24/12/2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, Congresso Nacional, 2002.

_____. *Decreto nº 3.956*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação.... Brasília, Diário Oficial da União, 2001.

_____. *Portaria nº. 1.679, de 2/12/1999*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade, principalmente no ensino superior. Brasília, Diário Oficial da União, 1999.

_____. *Lei no 9394, de 20/12/1996*. Lei de Diretrizes e Bases..... Brasília, DOU, 1996.

_____. *Lei n.º 8.899, de 29/06/94*. Dispõe sobre o passe-livre em transporte coletivo interestadual, Brasília, Diário Oficial da União, 1994.

_____. *Lei nº 10.098, de 23/03/1994*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.... Brasília, Diário Oficial da União, 1994

_____. *Lei nº 8069, de 13/07/90*. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

_____. *Constituição*. Brasília, 1988.

BUENO, J. G. S.. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.;SILVA, L. C. da; (Orgs.). *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Edufu, Uberlândia, 2008.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito par ao processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (orgs.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Editora Sete Letras, 2007.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Editora Sete Letras, 2007.

_____, FERREIRA, J. R., OLIVEIRA, E. S. G. & SENNA, L. A. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Brasília, Banco Mundial, 2003.

_____ & PLETSCH, M. D. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PLETSCH, M. D. & BRAUN, P. *A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção*. In: *Revista Democratizar*, v. II, n.2, mai./ago. 2008. Rio de Janeiro.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro, Editora NAU, Seropédica, EDUR, 2010.

_____. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

_____. & BRAUN, P. *Acessibilidade e adaptações ao currículo: recursos necessários para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. Anais do III Seminário Internacional: Escola e cultura. Rio de Janeiro, 2008.

UNESCO. *Convenção da Guatemala*. UNESCO, 1999.

_____. *Declaração de Salamanca e...* Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

ACESSIBILIDADE FÍSICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO AGRÍCOLA

Sandra Margon³⁷
Valéria Marques³⁸
Dennis Naiff³⁹

A desigualdade social, econômica e acadêmica brasileira vem de longa data. Apesar da preocupação com os estudos, pesquisas e divulgação de informações terem sido datados de 1808, com a chegada da família real no Brasil, por volta de 1864 havia uma diferença clara no tipo de educação oferecida; a educação agrícola ainda era apenas para os desvalidos da sorte (SOARES, 2003). Na época colonial, não havia sistematização pedagógica ou mesmo estrutura curricular fixa, os ofícios existentes eram passados de pai para filho. O trabalho manual, era visto com desprezo e tido como trabalho escravo. A criação do ensino técnico profissionalizante no Brasil deu-se por uma concepção dualista/separatista, primeiramente aos cegos surdos e “aleijados” e depois aos “menores carentes”, no intuito de ser-lhes ofertado pelo estado uma benesse que possibilitaria a inclusão à força de trabalho. Assim como o mundo e a educação são dinâmicos, a educação agrícola também foi passando por realidades diferentes e se adequando às novas demandas sociais.

Através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o Ensino Profissional Agrícola sofreu alterações nas quais as Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e outras instituições federais de ensino profissional e técnico passaram a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Neste contexto, a antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa passou a constituir um dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes - <http://www.ifes.edu.br/>).

³⁷ Mestranda em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ). Atualmente é Técnica-administrativa em Educação, atuando junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Campus Santa Teresa (ES).

³⁸ Doutora em Psicologia. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

³⁹ Doutor em Psicologia Social. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde é coordenador do curso de Psicologia.

Apesar das modificações e atualizações nas Escolas Agrotécnicas Federais, uma tradição de seu sistema de origem de Escola Fazenda permaneceu em algumas delas, o dispositivo de internato; o *Campus Santa Teresa* (<http://www.ifes.edu.br/santa-teresa>) é um exemplo destas escolas. Este dispositivo foi incluído como requisito para implementação e funcionamento deste sistema escolar, com regras e limites regimentais para os alunos que, durante seu tempo de permanência na Escola passassem a residir em suas dependências (BRASIL/MEC/SETEC, 1998, 2009). Considerando as dificuldades de viabilização de outros meios de moradia alternativa na região, o sistema de internato foi mantido, favorecendo assim, a condição de inserção desse público nos estudos profissionalizantes.

Outra mudança importante no sistema educacional observada desde a década de 90 que atingiu a educação agrícola foi a proposta de inclusão escolar. Esta proposta articulada por movimentos internacionais e nacionais integra a luta pela Educação de Qualidade Para Todos (UNESCO, 2010). Mudanças na legislação educacional provocaram mudanças estruturais no sistema escolar para a garantia da matrícula, permanência e promoção dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Contudo, mesmo dentro deste cenário, até o ano de 2010, nenhum aluno nestas condições havia integrado o corpo discente do *Campus Santa Teresa*, quando se efetivou a primeira matrícula de uma aluna cega no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Esta situação contrapõe-se à história do ensino agrícola inicialmente dirigido para o aluno cego, visto que a proposta atual não é de um ensino segregador decorrente de uma benesse, e sim efetivamente um ensino profissionalizante fruto do direito do cidadão.

A abertura do instituto à inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais provocou o enfrentamento de vários desafios em termos de acessibilidade física, atitudinal e pedagógica. Inicialmente alguns ajustes para o enfrentamento a estas barreiras foram feitos de modo emergencial a cada necessidade observada tanto no âmbito de gestão quanto no âmbito pedagógico e a necessidade de ações mais sistematizadas tornaram-se necessárias. Um exemplo da necessidade deste estudo foi o curso Técnico em Agropecuária que em sua formação específica, os alunos fazem aulas práticas no campo e nos laboratórios. Este formato traz à tona as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência, em especial a deficiência visual, demanda que deflagrou a necessidade da discussão

acerca da acessibilidade e a criação de um protocolo de avaliação da acessibilidade física. Este artigo conceitua acessibilidade física e a utilização do protocolo de avaliação junto ao aluno com deficiência visual no ensino agrícola.

Inclusão escolar e acessibilidade do aluno com deficiência visual

Ao longo da história, as concepções sobre deficiência foram mudando, e este debate foi ganhando relevância no tocante a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Todos os alunos, independentemente de sua condição, têm direito não apenas ao acesso à escola, mas sua permanência e sucesso acadêmico (GLAT, 2008). Tal discussão implica em propostas efetivas de mudanças na organização social para incluir pessoas historicamente excluídas de diversos espaços sociais. Campos, Sá e Silva (2007) alerta o desafio de enfrentar os próprios preconceitos para reconhecer o valor das diferenças.

Vários documentos oficiais asseguram e regulamentam os direitos básicos das pessoas com deficiência, tais como, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Decreto Federal nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), Convenção da Guatemala (BRASIL/MEC/SEESP/2001) e o Parecer 13/2009 (CEB, 2009). Nesta perspectiva legal a Constituição Federal Brasileira estabelece em seu art. 6º a educação como direito social, no tocante a educação especial, a LDB defende que a mesma será oferecida às pessoas com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino. Para que seja oferecida uma educação de qualidade para todos, o Decreto Federal nº 5.296/2004 alerta para a questão da acessibilidade, o referido Decreto dá prioridade e estabelece critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso para com a educação para todos e reconhece a necessidade e urgência em providenciar educação para jovens, adultos e criança com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, além de reafirmar a importância de uma educação de qualidade. A Convenção da Guatemala objetiva prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com necessidades especiais e propiciar a sua plena integração à sociedade. Em 2009, o Conselho Nacional de Educação traçou

as diretrizes operacionais para o atendimento especializado na educação básica, modalidade educação especial.

Inclusão escolar do aluno com deficiência visual

O aluno com deficiência visual ou baixa visão é capaz de aprender e tem direito a rede de apoio e recursos para sua aprendizagem (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007). Para Gil (2000), a palavra deficiente tem um significado muito forte e contrapõe-se à eficiência, de forma que muitos consideram que se uma pessoa é deficiente torna-se também incapaz, preguiçosa, incompetente, sem inteligência. Dá-se ênfase ao defeito, gerando assim, um sentimento de desprezo, indiferença, chacota, piedade ou pena. Sentimentos como esses, para a autora, refletem em atitudes de paternalismo e assistencialismo voltados para uma pessoa considerada incapaz de estudar, de se relacionar com os demais, de trabalhar, de constituir família. Para que se possa perceber que a pessoa com deficiência não é incapaz é necessário destruir preconceitos, uma forma é conviver com ela e conhecê-la melhor. Todos têm habilidades, talentos, falhas e dificuldades características, contudo, nas pessoas com deficiência, as características pejorativas são frequentemente mais visíveis e acentuadas socialmente. Diante do exposto, recomenda-se o uso do termo “pessoa com deficiência”, referindo-se em primeiro lugar, a uma pessoa, um ser humano, com suas características numa condição diferenciada no âmbito intelectual, físico ou comunicacional, sensorial (auditivo ou visual).

Gil (2006) discorre sobre os graus de visão no tocante a deficiência visual que abrangem desde a cegueira total até a visão subnormal ou baixa visão. Define-se baixa visão a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitações de outras capacidades. Uma definição mais simples de baixa visão, segundo a autora, é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos das mãos a uma distância de 3 metros, à luz do dia. Até recentemente, não se levava em consideração os resíduos de visão (característicos de pessoas que possuem baixa visão) e essas pessoas eram tratadas como cegas. Hoje, os oftalmólogos, terapeutas e educadores trabalham no sentido de aproveitar esse potencial visual nas atividades educacionais, na vida cotidiana e no lazer. Para trabalhar os resíduos visuais, foram desenvolvidas

técnicas como o uso de óculos e lupas que apesar de ajudarem apenas a distinguir vultos, claridade e objetos a pouca distância, melhora significativamente sua qualidade de vida.

Gil (2000) considera a visão o canal mais importante de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. Estudos recentes revelam que enxergar não é uma habilidade inata, ou seja, ao nascer, ainda não sabemos enxergar: é preciso aprender a ver, assim, o desenvolvimento das funções visuais ocorre nos primeiros anos de vida. A autora discute a diferença entre a cegueira ou a perda da visão adquirida e a congênita (desde o nascimento). Quando o indivíduo nasce com o sentido da visão e o perde mais tarde, guarda memórias visuais e isso é muito útil para sua readaptação, porém, quem já nasce sem a visão jamais formará uma memória visual. O impacto da deficiência visual sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos, depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da família e da personalidade. Enfim, cada indivíduo reage da forma diferente diante da deficiência. Além da perda da visão, a cegueira provoca muitas vezes também perdas emocionais e de habilidades como: mobilidade, execução de tarefas diárias, da atividade profissional, entre outras. É uma experiência traumática para a pessoa e sua família. Quando acontece na infância, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, que causam problemas educacionais e sociais que, se não trabalhado adequadamente, pode perdurar durante toda a vida.

Leme (2009) chama atenção para o fato de que existem crenças estabilizadas sobre deficiência visual, que foram historicamente construídas, como é o caso, por exemplo, da afirmação de que 80% das informações sobre o mundo nos chegam pela visão, constatações essas, feitas através de pesquisas sobre o senso comum. A autora convida para um olhar mais crítico, indo além das naturalizações, pois esses sentidos estabelecidos avalizam a exclusão social e o alijamento das pessoas. Neste mesmo contexto, David Warren (1994, *apud* LEME, 2009), em suas revisões literárias no tocante ao desempenho da pessoa com deficiência visual, aborda uma perspectiva inovadora em relação à pesquisa tradicional, assumindo uma posição crítica em relação às pesquisas que avaliam o desempenho de crianças com deficiência visual pela média, tendo como referência a norma para crianças videntes. Este autor acredita que as dinâmicas básicas do desenvolvimento são as mesmas para cegos e videntes, o que falta é compreender que fatores

determinam que os atrasos ocorram e não simplesmente atribuí-los à cegueira. Destaca também, que o fator interação social é que faz a diferença entre um desenvolvimento deficitário e o desenvolvimento adequado. Entende-se aqui, interação social, como um ambiente físico rico de estímulos, que encoraja a pessoa com deficiência para explorá-lo e que estabeleça vínculo emocional com pessoas que o apóiem.

Amiralian (2009) diz que um dos grandes problemas que a pessoa com deficiência visual enfrenta é referente à constituição e organização no espaço e a relação espacial, pois as pessoas cegas percebem o mundo que os rodeia através dos sentidos táteis, auditivos e sinestésicos. Suas grandes dificuldades são a locomoção e a mobilidade, para se locomover ela precisa constituir um mapa mental e utilizá-lo enquanto se move em direção a algum destino.

No processo de inclusão escolar, Amiralian (2009) nos alerta para duas condições básicas para alcançar a inclusão responsável: comunicação e participação ativa. Para a autora, comunicar-se supõe despir-se de conceitos e preconceitos, tornando-se aberto para ouvir o outro e aceitar que o mesmo possa estar bem mais informado do que ele. Desta forma a comunicação deverá acontecer entre os profissionais da mesma área, áreas afins, entre instituições públicas e privadas, entre os que se dedicam aos estudos acadêmicos e profissionais, e principalmente entre as pessoas com deficiência visual. A participação ativa significa a preocupação do profissional em compreender aquilo que a pessoa com deficiência visual quer, nas suas diferentes maneiras de se expressar e pressupõe também que a pessoa com deficiência participe dos projetos criados para atendê-los.

Gil (2000) conta que durante muitos anos, uma pessoa cega que conseguia se comunicar bem tivesse um rendimento escolar satisfatório e bom nível de informações, deixava as pessoas maravilhadas. Em se tratando de autonomia e independência, nada mais se esperava dela. O preconceito impedia que ela fosse considerada capaz de executar atividades da vida diária com autonomia, como, por exemplo, deslocar-se com independência, cuidar-se e vestir-se com adequação, alimentar-se, competir no mercado de trabalho, casar-se, enfim realizar tudo quanto uma pessoa considerada normal. Contrapondo-se ao preconceito da limitação da pessoa com deficiência visual, muitos serviços de atendimento às crianças fazem um trabalho voltado para as atividades de vida diária (AVD), ensinado desde cedo como lidar com as diversas situações corriqueiras.

Quanto à deficiência visual, no que tange à orientação e mobilidade, a autora relata que: “A deficiência visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência” (GIL, 2000, p.12). A limitação na orientação e na mobilidade pode ser considerada o efeito mais grave da cegueira. Para a autora, o processo educacional precisa começar em casa, com a ajuda dos pais desde cedo, e depois continuar na escola, através de profissionais especializados. Nos programas que estimulam precocemente a orientação e mobilidade, são ensinadas técnicas especializadas para desenvolver o sentido de orientação que usam tato, audição e olfato que ajudam no processo de relacionamento com os objetos significativos que estão no ambiente. Este tipo de treinamento permite que a pessoa com este tipo de necessidade especial se movimente e se oriente com segurança. Mota (2003) reforça este posicionamento e oferece uma série de informações importantes para a inclusão escolar do aluno com deficiência visual, com destaque para orientação e mobilidade.

Gil (2000) afirma que a família tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois é na família que se encontra a base do desenvolvimento do ser humano, cabendo a ela a tarefa de oferecer condições para o seu crescimento como indivíduo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo, respeitando seus limites, para tanto, a família precisa perceber o deficiente uma pessoa total, evitando focalizar a atenção na cegueira, tornando-se imprescindível acreditar nas suas potencialidades, na sua capacidade de estudar, de trabalhar, de praticar esportes, ou seja, ser independente e fazer tantas outras coisas que seus colegas fazem, pois uma das maiores dificuldades do deficiente visual está na falta de oportunidades.

Para Oliveira (2009), a questão da inclusão escolar se trata de um assunto complexo que tem sido discutido, pesquisado e estudado em várias partes do mundo, contudo, esta modalidade de educação integrada sofre problemas como: despreparo do professor no que diz respeito à importância do Braille para a verdadeira inclusão educacional dos alunos cegos; alunos cegos estão usando outros livros que não os mesmos de seus colegas; recebimento dos livros em Braille com atraso com relação ao início do ano letivo, entre outros. A autora lembra também que recursos tecnológicos como gravadores, leitores de tela e etc., vieram para somar ao sistema Braille e não, como apregoam muitos, substituí-lo. Indo além,

no tocante a desbrailleização, a autora elenca algumas propostas para solucionar o problema, como por exemplo: criação de uma disciplina específica sobre Braille nos cursos de preparação de professores, capacitação e aperfeiçoamento dos professores com ênfase no sistema Braille, preparação adequada das pessoas cegas para leitura em Braille, ensino do Braille por meio de textos baseados na realidade sociocultural dos alunos e em consonância com sua faixa etária, implementação de políticas que permitam os alunos cegos disporem dos mesmos livros de seus colegas que enxergam e que esses livros possam chegar a suas mãos já no primeiro dia de aula, produção de livros devidamente adaptados com qualidade de impressão e características atrativas que despertem o interesse do aluno para a leitura, produção de livros com tamanho e peso adequados às diferentes faixas etárias, entre outros. Ainda nos alerta a autora: “Cabe a nós, pais, educadores e pessoas adultas conscientes de nossos deveres para com as gerações futuras, trabalhar para que as crianças cegas continuem se beneficiando desse sistema genial, imprescindível à sua verdadeira inclusão social” (OLIVEIRA, 2009, p. 178).

No que tange à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, os profissionais da educação, devem criar alternativas, meios para alcançarem esta construção, usando métodos que melhor se adéquem as necessidades específicas de cada um. Um exemplo prático desta alternativa de trabalho foi apresentado por Resende Filho; Andrade e Souza (2010) no 49º Congresso Brasileiro de Química, em Porto Alegre. Trata-se de um projeto de iniciação científica, baseado nos anseios da educação inclusiva, onde os autores criaram um kit didático de substâncias e misturas voltado para o ensino inclusivo que atenda aos alunos cegos e normovisuais. A interação de alunos com necessidades especiais, professores e demais alunos, se faz de suma importância, para tanto, foi usado a escrita em Braille, para a produção dos recursos didáticos, denotando trocas múltiplas de conhecimento. A aplicação do kit auxiliou na aprendizagem da disciplina de química, para todos os alunos, aumentando o rendimento escolar, o que foi constatado por instrumentos de avaliação. O kit representa uma nova tecnologia contígua ao Braille e aponta para a construção dos anseios da educação inclusiva.

Tratando-se da aquisição do conhecimento e da informação, Amiralian (2009) diz que a escrita em Braille é uma ferramenta básica a partir da qual os deficientes

são alfabetizados e estabelecem maior contato com o mundo da informação e da cultura, porém é uma comunicação restrita, pois depende de impressão. A evolução da tecnologia tem contribuído com a alfabetização, visto que além da edição de livros em Braille, possibilita a edição de livros falados e livros digitais (LIDA).

De acordo com Amiralian (2009, p.34): “o sentido da visão, sendo um sentido primordial em nossa interação com as outras pessoas e com o mundo dos objetos é revestido de importantes significados”, como por exemplo, as energias positivas e negativas transmitidas pelo olhar.

Tratando-se de inclusão, não se pode deixar de citar o importante papel que tem a família e a escola. Chacon (2009) destaca o papel da família no processo de inclusão. Nas últimas décadas, estudos e pesquisas sobre a família têm conquistado o interesse de profissionais com o intuito de ampliar e aprofundar o conhecimento a respeito do tema. A família contemporânea, ou seja, pós-monogâmica, que nem sempre é constituída por um homem, uma mulher e filhos, filhos que nem sempre são biológicos, onde não é sempre o homem o provedor do sustento, que percebe os sentimentos intergrupais, mediatizada pela sociedade, que apesar de trazer em seus seios alguns traços da família monogâmica encontra-se bastante modificada pelos meios de produção e reprodução, pelas ciências, pela tecnologia e pelos valores atuais do relacionamento. Hoje, discutem-se as relações de poder entre pais e filhos, os filhos não precisam mais estar de acordo com ou ter a mesma visão de seus pais. Cada membro da família desenvolverá a sua história, que lhe é própria e peculiar, cada qual com sua importância.

No que se refere à reabilitação na deficiência visual, Martini (2009) destaca a interdisciplinaridade, revela que esta ação surge como uma demanda espontânea dos profissionais a partir de suas experiências cotidianas e necessidade de refletir sua prática com colegas de outras áreas. O trabalho de reabilitação consiste na atuação profissional com a pessoa que apresenta a deficiência resultando numa melhor qualidade de vida e possa lidar melhor com as eventuais limitações apresentadas pela deficiência. Este trabalho poderá abordar aspectos terapêuticos, sociais ou educacionais. O autor revela ser praticamente impossível delimitar de antemão exatamente que cuidados, trabalhos, adaptações e quais questões serão relevantes num processo de reabilitação, desta forma, alerta que: “[...] um processo de reabilitação, por parte dos profissionais envolvidos, depende de sua sensibilidade

e abertura às necessidades, desejos e contingências existentes para com a pessoa com deficiência” (MARTINI, 2009, p. 92).

Apesar de todos os dispositivos legais e as mudanças iniciadas, os desafios da inclusão escolar são grandes, entre eles destaca-se a acessibilidade física.

Acessibilidade física do aluno com deficiência visual

Um ponto fundamental para que haja sucesso na inclusão escolar é necessário que haja acessibilidade, pois inclusão sem acessibilidade não existe. Para fins de acessibilidade, contida no Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), considera-se:

Art. 8º: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Manual Mídia e Deficiência (VEET VIVARTA, 2003), baseado em Sasaki, apresenta os seis tipos de acessibilidade que deverão ser observados para a adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos:

1. acessibilidade atitudinal: sem barreiras atitudinais, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da conveniência da diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;
2. acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos- internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
3. acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, apostila, incluindo textos em Braille) e na comunicação visual (acessibilidade digital);
4. acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas na inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, etc.);
5. acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, teclado de computador, materiais pedagógicos), nas atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, vestir, comer, andar) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos adaptáveis às limitações sensoriais, físicas e mentais);
6. acessibilidade programática: sem barreiras embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias, etc.) em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários, etc.) e em normas em geral (VEET VIVARTA, 2003, p.24-25).

Face às determinações legais vigentes é oportuno destacar pontos norteadores no tocante à acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Desta

forma, pessoas com deficiência visual (além de outras que apresentam outras deficiências) deverão ter prioridade e tratamento diferenciado, disponibilidade, pelo poder público, de pessoal capacitado para prestar tal atendimento, sinalização ambiental para sua adequada orientação, existência de local de atendimento específico, admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de deficiência, entre outros. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e outras legislações específicas. Deverão ser inclusos conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos, a construção, reforma ou ampliação de edificações de uso público ou coletivo, ou a mudança de destinação para estes tipos de edificação, deverão ser executadas de forma que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa que apresentam necessidades especiais, observados as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir a aproximação segura e o uso por pessoa com deficiência visual (marqueses e telefones públicos, semáforos, por exemplo). Tratando-se do exercício do direito de voto, as urnas das seções eleitorais devem ser adequadas ao uso com autonomia pelas pessoas com deficiência, nos locais como teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, casas de espetáculos, salas de conferências serão destinados de dois por cento dos assentos para acomodação de pessoas portadoras de deficiência visual e outras deficiências. No tocante à educação que deve ser dispensada às pessoas com necessidades especiais, os estabelecimentos de ensino sejam públicos ou privados, deverão proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência (Decreto nº 5.296/04).

Na perspectiva de que todas as pessoas (e não somente as que apresentam alguma deficiência) possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objeto é que profissionais da área de arquitetura, da Universidade da Carolina do Norte - EUA criaram o desenho universal. Para tanto, definiram um projeto de produtos em ambientes para ser usado por todos, sem necessidade de adaptação para pessoas com deficiência. Esses produtos universais

acomodam uma grande escala de preferências e habilidades individuais ou sensoriais dos indivíduos. A meta do desenho universal é que qualquer ambiente ou produto possa ser alcançado, manipulado e usado independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, sua postura ou mobilidade, evitando assim, a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência. (CAMBIAGHI; CARLETTO, 2007).

Desta forma, são princípios do Desenho Universal de acordo com o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Rio de Janeiro (CREA-RJ):

- equiparação nas possibilidades de uso - o design é útil e comercializável às pessoas com habilidades diferenciadas;
- flexibilidade no uso - o design atende a uma ampla gama de indivíduos, preferências e habilidades;
- uso simples e intuitivo - o uso do design é de fácil compreensão, independentemente de experiência, nível de formação, conhecimento do idioma ou da capacidade de concentração do usuário;
- captação da informação - o design comunica eficazmente ao usuário as informações necessárias, independentemente de sua capacidade sensorial ou de condições ambientais;
- tolerância ao erro - o design minimiza o risco e as conseqüências adversas de ações involuntárias ou imprevistas;
- mínimo esforço físico - o design pode ser utilizado com um mínimo de esforço, de forma eficiente e confortável;
- dimensão e espaço para uso e interação - o design oferece espaços e dimensões apropriados para interação, alcance, manipulação e uso, independentemente de tamanho, postura ou mobilidade do usuário.

Dischinger, Ely e Borges (2009) apresentam um Manual de Acessibilidade Espacial nas Escolas de acordo com a NBR 9.050/2004 (Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos), NBR 14.350/1999 (Norma Brasileira de segurança de brinquedos de playground. Parte 1: Requisitos e métodos de ensaio) e Decreto Federal 5.296/2004 (Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida). No manual as autoras apresentam um comparativo entre a realidade observada e a sugestão para a adequação segundo as normas vigentes. Este protocolo de observação dirige-se aos seguintes ambientes: rua em frente à escola, do portão da escola à porta de entrada, recepção e salas de atendimento, corredores, escadas e rampas, salas de aula, laboratórios e sala de artes, salas de recursos multifuncionais, espaço de educação infantil, biblioteca, auditório, sanitários, trocador em sanitário acessível, refeitório, quadra de esportes, pátios e parques infantis.

Audi (2004) e Audi; Manzini (2006, 2007) sugerem um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas de ensino fundamental. O uso do protocolo deve ser viável por pessoas de diversas áreas do conhecimento. O instrumento tem como características gerais: a) possibilidade de reprodução em preto e branco; b) ser auto-explicativo; c) os desenhos deveriam demonstrar os requisitos a serem avaliados com enunciado reduzido. A aplicação do protocolo de observação deve ser complementada pela discussão coletiva, envolvendo a comunidade escolar. A acessibilidade física visa que todas as pessoas possam utilizar o espaço com autonomia, independência e segurança.

O Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Rio de Janeiro (CREA-RJ) disponibiliza um protocolo para colaborar com o arquiteto na elaboração do laudo de acessibilidade arquitetônica (www.acessibilidade.org.br).

Ferrés (2006) propõe três dimensões de estudo sobre a acessibilidade física: a urbana, a arquitetônica e a de produtos. A acessibilidade urbana refere-se à adequação do espaço no entorno do espaço escolar, observa-se, por exemplo: o caminho de acesso à escola, as condições de trânsito e tráfego, as distribuições das salas e prédios escolares, os deslocamentos acadêmicos necessários no cotidiano escolar, a sinalização (horizontal e vertical) com símbolo internacional de acesso na vaga de estacionamento com espaço adequado para a circulação de cadeiras de rodas e próxima à entrada principal. A acessibilidade arquitetônica refere-se à adequação do edifício e do mobiliário do espaço escolar, observa-se, por exemplo: as sinalizações nas placas de deslocamentos e nos objetos; painéis informativos acessíveis impressos ou táteis mostrando de forma esquematizada e clara a localização e a trajetória até diferentes lugares internos; rampas com inclinação e dimensões acessíveis e outras adequações nas construções, as larguras e inclinações de passagens, localizações de espaços sociais e acadêmicos, pisos regulares, firmes, estáveis e antiderrapantes; dimensões e disposições dos móveis escolares que respeitem a diversidade. A acessibilidade dos/nos produtos refere-se aos materiais que considerem as necessidades educacionais de cada aluno, observa-se no caso do aluno com deficiência visual, por exemplo: o acesso ao computador com softwares e hardwares específicos para alunos cegos e com baixa visão, livros em Braille, audiotecas, sintonizador de voz, equipamentos de tecnologia assistiva, etc.

De acordo com Oliveira; Cerqueira (2006, *apud* OLIVEIRA, 2009), o advento das tecnologias assistivas, dos softwares para produção de textos e das impressoras automatizadas, a produção de livros em Braille tornou-se mais rápida. Assim também, novos recursos como livros falados e sintetizadores de voz vieram somar-se ao Braille facilitando a inclusão social e o pleno exercício da cidadania.

Para Milliet (2009), o livro digital acessivo (LIDA) tem como principais características a portabilidade e a acessibilidade e possui um aplicativo denominado “gigantografia”, tornado os elementos da tela acessíveis ao deficiente visual, pois permite a ampliação desses elementos. A escolha das cores teve como base menor incidência de deficiência na percepção das mesmas, sendo utilizadas somente brancas, pretas, amarelas e azuis. Além disso, “O LIDA literalmente ‘fala’ com o usuário, já que a leitura dos livros é feita por sistemas de ‘texto para voz’, [...]” (MILLIET, 2009, p.231). Para o autor, um novo campo de exploração de acessibilidade foi aberto com o LIDA que vem somar com o livro em Braille e o livro falado, tornado-se um recurso indispensável à inserção cidadã dos deficientes visuais.

Margon (2011) criou um protocolo de avaliação de acessibilidade física para alunos com deficiência visual a partir de pesquisa bibliográfica, entrevistas não dirigidas e observações no Ifes-Santa Teresa. A partir da literatura especializada, em especial o protocolo de avaliação de acessibilidade física em escola do ensino fundamental (DISCHINGER, ELY, BORGES, 2009; AUDI; MANZINI, 2006, 2007, CREA-RJ, FÉRRES, 2006), Margon (2011) criou um protocolo (instrumento de avaliação) da acessibilidade física em suas três dimensões: urbana, arquitetônica e de produtos (FERRÉS, 2006) para o aluno com deficiência visual no curso de Técnico em Agropecuária passível de ser realizado por membros da comunidade escolar. O resultado do estudo e da aplicação do protocolo levantou dados para proposição de ações e encaminhamentos que melhorasse a acessibilidade física de forma a contribuir com a estada e permanência na escola e culminado com a melhoria do processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual no *Campus Agrícola*.

Considerações finais

A inclusão escolar já é uma realidade garantida por lei comprovada pela matrícula dos alunos. Contudo isto não basta. Vários são os desafios e obstáculos

a serem enfrentados que se descortinam na entrada destes alunos na escola. Diante de todo embasamento legal, percebemos que, para que haja inclusão, não são necessárias mais leis, faz-se imperiosa a aplicação destas que já existem e o envolvimento e comprometimento dos profissionais de educação na construção de novas práticas educacionais mais respeitosas às diferenças humanas. A responsabilidade do sucesso da inclusão escolar é compartilhada por todos os envolvidos: o próprio aluno com necessidades educacionais especiais, os familiares, os profissionais da educação e a sociedade em geral.

Não existem receitas prontas, o cotidiano escolar (re)inventar-se na própria experiência resultante de participação política na qual cada um assume eticamente sua parte e contribui para o desenvolvimento individual e coletivo. A acessibilidade física é um exemplo desta construção. Apenas as instituições mais novas já construídas no paradigma do desenho universal e da inclusão oferecem de imediato condições mais favoráveis. Contudo, mesmo estes lugares não estão prontos e imutáveis, visto que eles precisam se atualizar permanentemente de acordo com as demandas. O uso do protocolo de avaliação de acessibilidade facilita o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das propostas de acessibilidade física. Ele não é um instrumento de denúncia e sim uma ferramenta para a construção de um ambiente mais inclusivo.

É importante considerar que a inclusão pode ser e é vista a partir de diferentes pontos de vista, diferentes referenciais teóricos e diferentes filosofias de vida. Quanto maior o amadurecimento ético da sociedade, mais respeitosa a sociedade se torna. Neste sentido, a inclusão responsável é reflexo do processo de amadurecimento que se conquista com tempo, vivência e experiência e fruto do desenvolvimento emocional e do conhecimento sobre as capacidades e limites do ser humano. O ápice é perceber vantagens e riquezas da convivência com a diferença.

Referências

AMIRALIAN, Maria L. T. M. (Org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. 270 p.

AUDI, E. M. M. **Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciência. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

_____.; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental**: um guia para gestores e educadores. São Paulo: ABPEE / CAPES / MEC / PROESP, 2006. 118p.

_____. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental. Descrição da metodologia para elaboração de um protocolo. **Arquitextos**, São Paulo, 07.081, Vitruvius, fev 2007. Disponível em <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.081/274>>. Acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em maio de 2010.

_____. Decreto Federal nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004/2006/decreto/d5296.htm. Acesso em junho de 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em junho de 2010.

_____. Lei Federal nº **11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em junho de 2010.

BRASIL/MEC/SETEC. Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes. 2009. Disponível em http://www.ifes.edu.br/images/02-pdi_2009-2013_otimizado.pdf. Acesso em junho de 2010.

BRASIL/MEC/SETEC. **Regimento Interno da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. *Campus Santa Teresa*. 1998.

BRASIL/MEC/SEESP. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência da Guatemala**. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/guatemala.txt> . Acesso em junho de 2010.

CAMBIAGHI, Silvana; CARLETTO, Ana Claudia. **Desenho Universal**: um conceito para todos. São Paulo: Editora Senac. 2007.38 p.

CAMPOS, I. M.; SÁ, E. D; SILVA, M. B. C.. **Atendimento educacional Especializado**. Curitiba: Cronos, 2007.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In AMIRALIAN, Maria L. T. M. (Org.). **Deficiência Visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009. p. 57- 70.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB (Brasil). **Parecer nº 13/2009**, publicado no D.O.U. de 24/09/2009, Sessão 1, p.13. Disponível em <http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/25502/PARECER+CNECEB+N+132009+F0I+HOMOLOGADO.html>. Acesso em junho de 2010.

CREA RJ - CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA DO RIO DE JANEIRO. **Lista de verificação de acessibilidade**: deficiência visual. Disponível em

<www.acessibilidade.org.br/listaverificacao_acessibilidade_deficiencia_visual.pdf>. Acesso em fevereiro de 2011.

_____. **Princípios do Desenho Universal**, disponível em: <http://app.crea-rj.org.br/portalcraev3/CMS?idSecao=A572903B-AE2E-2AB9-A992-6505CB73F92A>. Acesso em março de 2011.

CONSONI, D. ; MARIANI, A. L. C. Compromisso da universidade na produção de conhecimento e tecnologia. In AMIRALIAN, Maria L. T. M. (Org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 208-224.

DISCHINGER, M. ; ELY, V. H. M.; BORGES, M. M. F. C. **Manual de Acessibilidade Espacial nas Escolas: o direito à escola acessível!**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

FERRÉS, S. P.. Acessibilidade física. In PUPO, Deise Tallarico; MEZO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (org.) **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas. Unicamp. 2006. Disponível em <http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/artigos-cientificos/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf>. Acesso em fevereiro de 2011.

GIL, M. Conversa sobre Deficiência Visual. In GIL, M. (org). **Deficiência visual**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000, p.. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000344.pdf>>. Acesso em dezembro de 2010.

_____. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 2006. Disponível em www.bengalalegal.com. Acesso em 16/06/2010.

GLAT, R. **Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Projeto de pesquisa Prociência 2005/2008. UERJ, 2008.

LEME, M. E. S. Deficiência visual e mídia: cinema para cegos. In AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 189-206.

MARTINI, A. abordagem interdisciplinar na reabilitação integral. In AMIRALIAN, Maria L. T. M. (Org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 85-98.

MILLET, P. LIDA – Livro Digital Acessível. In AMIRALIAN, Maria L. T. M. (Org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p.226-236.

MOTA, M. G. B (Coord.). **Orientação e Mobilidade**. Conhecimentos Básicos para a Inclusão da Pessoa Com Deficiência Visual. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em Fevereiro de 2011.

ONU ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca/1994**. Disponível em <http://portalme.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em junho de 2010.

OLIVEIRA, R. F. C. O. Desbriallização: realidade e perspectivas. In AMIRALIAN, Maria L. T. M. (Org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p.169-178.

RESENDE FILHO, J. B. M.; ANDRADE, L. R.; SOUSA, K. V. **A Química e a Sustentabilidade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA, 49, 2010, Porto Alegre. Disponível em <http://www.abp.org.br>. Acesso em outubro de 2010.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C.. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SOARES, A. M. D.. **Política nacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento, agricultura e sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2003. 242 p.

UNESCO. **Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos no Brasil**. 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>. Acesso em fevereiro de 2011.

VEET VIVARTA (coord.) **Manual Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi, Fundação Banco do Brasil, 2003.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TRANSDICIPLINARIDADE DA INCLUSÃO: O
CENTRO DE EQUOTERAPIA DO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS
- CAMPUS BARBACENA⁴⁰**

Jorge Luiz Baumgratz⁴¹
Sandra Barros Sanchez⁴²
Leonardo Durval Duarte Guimarães⁴³

Introdução

Uma educação seletiva valoriza mais a capacidade do que os processos; os agrupamentos homogêneos do que os heterogêneos; a competitividade do que a cooperação; o individualismo do que a aprendizagem solidária; os modelos fechados, rígidos e inflexíveis do que os projetos educativos abertos, compreensivos e transformadores; apoia-se em desenvolver habilidades e destrezas, e não conteúdos culturais e vivenciais como instrumentos para adquirir e desenvolver estratégias que lhes permitam resolver os problemas da vida cotidiana. Este modelo baseado no déficit destaca mais o que o deficiente não sabe fazer do que aquilo que ele pode realmente fazer. A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem necessidades especiais. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações.

Cumprir o dever de incluir supõe considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe - a igualdade é inventada, enquanto a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional. Entretanto, a lógica positivista é bastante presente e arraigada à educação escolar e à formação de seus profissionais, como uma perspectiva hegemônica, esteio de vida e de homem, e que resiste à velocidade e à emergência de novas possibilidades e disposições compreensivas dos fenômenos humanos e das práticas sociais.

Há uma grande distância entre as disposições paradigmáticas da inclusão e a mentalidade predominante dos professores e das instituições educacionais. A educação inclusiva deve ser vista, portanto, como uma parcela das conquistas de

⁴⁰ Parte da Dissertação de Mestrado do primeiro autor.

⁴¹ Professor do IF Sudeste de Minas *campus* Barbacena, Mestre em Educação Agrícola.

⁴² Professora do Colégio Técnico da UFRRJ e Vice-coordenadora do PPGA.

⁴³ Professor Substituto do Colégio Técnico da UFRRJ, Mestre em Educação Agrícola.

inclusão social, figurando ao lado de definições relativas às políticas de distribuição de renda, de emprego, de moradia, de transporte e, principalmente, de educação.

A educação inclusiva é aquela na qual o modelo educativo subverte essa lógica e pretende, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana e que lhes preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhes ofereça. Às vezes, essas oportunidades lhes serão dadas, mas, na maioria das vezes, terão que ser construídas e, nessa construção, as pessoas com deficiência têm que participar ativamente.

O direito de participar implica que todos tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível. Todos os jovens têm direito a educarem-se em um contexto comum, que assegure sua futura integração e participação na sociedade. O direito à educação não significa somente acesso a ela, mas também que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito de aprender e de desenvolver-se plenamente como indivíduo. Para que isso seja possível, é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, em função de suas características e necessidades individuais.

Nesse sentido, um dos métodos terapêutico e educacional desenvolvido nas últimas décadas é a equoterapia, que emprega o cavalo dentro de uma abordagem transdisciplinar e tem sido utilizado com resultados satisfatórios nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiências e/ou necessidades especiais.

Portanto, cabe questionar sobre quais os valores que uma equipe multiprofissional deve ter para esclarecer as dúvidas e dar suporte aos portadores de necessidades especiais, bem como se existem pontos a serem elucidados quanto ao agente coadjuvante da terapia, que é o cavalo. A utilização do animal necessita, obrigatoriamente, de um cavaleiro que possa tratá-lo e treiná-lo para essa finalidade e, portanto, que se torne a ferramenta principal do tratamento.

A inclusão trata de todas as pessoas excluídas da Educação e da sociedade em geral, e não apenas daquelas com necessidades especiais. Enfatiza o potencial do indivíduo, apesar de não negar as suas limitações. É a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, uma sociedade mais

justa, mais igualitária e respeitosa, orientada para o acolhimento à diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem à equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas. Compreendemos que as dificuldades existem, mas se faz necessário mudar o foco do nosso olhar quanto ao conceito de dificuldades, transformando-as em possibilidades. As pessoas têm habilidades múltiplas que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas em um ambiente de respeito à diversidade e às singularidades de cada indivíduo.

De acordo com Perez (2008), a “inclusão escolar” na verdade não deveria ser discutida, mas sim a ideia de pertencimento, de construção e fortalecimento de laços sociais do sujeito. Esse papel deveria ser inerente à escola. O aluno não tem que “ser incluído”. Se a escola possui um bom projeto pedagógico, articulado primeiramente no nível das relações entre seus atores, o sentimento de pertencimento é natural - ao contrário do que preconiza a integração escolar, segundo a qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai inteiramente sobre o aluno, que deve mostrar-se “apto”, adequar-se ao sistema de ensino. A integração é um processo que pressupõe níveis de inserção no caso dos alunos com necessidades especiais, que deveriam demonstrar competência para fazer parte de uma classe comum.

O que tem sido considerado como “educação inclusiva”, segundo Mittler e Mittler (2001, *apud* PEREZ, 2008, p. 96), é a forma de promover condições de acesso à educação, o respeito à diversidade das necessidades e ao percurso educacional de cada um, de forma que esse tenha qualidade e significado tal que o beneficie na construção de sua autonomia e independência como cidadão. Essa concepção implica transformação de todo o sistema de ensino, da estrutura e da qualidade dos serviços à formação e à construção de um novo perfil do docente e dos demais profissionais envolvidos nesse processo: “A inclusão é um caminho a ser trilhado, mais do que um destino, um processo mais do que um objetivo a ser atingido, compreendendo uma série de características distintas.”

A relevância deste trabalho é a de contribuir para a atual discussão sobre a utilização da equoterapia como ferramenta de apoio, em suas linhas de atuação e suas possíveis clientelas, pois no Brasil o trabalho equoterápico tem sua definição dada pela Associação Nacional de Equoterapia – ANDE-BRASIL, como restrito ao atendimento de portadores de necessidades especiais:

Equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo, as técnicas de equitação e as práticas equestres, dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de equitação, saúde, educação, buscando a reabilitação e/ou o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência (ANDE, 1998, p. 8)

Pretende-se alcançar uma clientela mais ampla daquela preconizada pela definição da Associação, que apresenta déficits diversos, seja no desenvolvimento afetivo, cognitivo ou social, além de formar profissionais com conhecimento do cavalo, podendo assim utilizar esta ferramenta com segurança e eficiência em ações multidisciplinares para a formação e o cuidado com os praticantes.

Desta forma, busca-se, através deste trabalho, analisar as representações sociais e transdisciplinares da inclusão no Centro de Equoterapia no Instituto Federal de Educação Tecnológica Sudeste de Minas - *Campus* Barbacena (IF Sudeste MG), bem como as concepções e conceitos sobre o ensino e a formação geral dos alunos da disciplina equinocultura, como oportunidade de atuação em equipes multi, inter e transdisciplinar que utilizam a equoterapia, seguindo-se para uma reflexão da prática educativa realizadas nos dias atuais nas escolas regulares e inclusivas, além de uma abordagem bibliográfica. Portanto, espera-se capacitar profissionais para atuar na elaboração de estratégias e no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem, bem como prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional integrada à educação especial, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são desenvolvidos.

O trabalho se justifica por entender que a equoterapia é um mercado de trabalho promissor para os técnicos formados pelo IF Sudeste MG, considerando que as adequações aos requisitos da terapia precisam de conhecimentos de equinocultura tais como a doma, manejo, nutrição, reprodução, sanidade e principalmente etologia¹ dos equídeos, integrando-se aos projetos multiprofissionais desenvolvidos pela equoterapia. Nesse sentido, visa capacitar alunos da IF Sudeste MG de acordo com as exigências da ANDE; formar parcerias com instituições que fazem atendimento à criança especial, bem como universidades e órgãos de classe para formação de equipe profissional composta por fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, veterinários e outros, e para aquisição de materiais de montaria e

animais, através de compras e/ou doações para serem utilizadas na prática da equoterapia.

Educação inclusiva

Nas reflexões relativas à educação, estudiosos como Paulo Freire e Humberto Maturana têm contribuído com a defesa de um tipo de intervenção que mereça a dimensão ética como aspecto qualificador. Esse destaque associa-se, necessariamente, à diferença de lugar simbólico e hierárquico ocupado pelos interlocutores do “jogo” que constitui o encontro educativo.

A identificação de diferentes necessidades que caracterizam a vida dos sujeitos da educação exprime-se nas diferentes atribuições conferidas aos mesmos: alunos, professores, gestores, familiares e demais profissionais. Assim, em termos educacionais significa uma educação com igualdade e equidade: uma educação para todos, centrada no aluno e que atenda às necessidades educacionais especiais de todos, desde as diferenças orgânicas e psíquicas às diferenças, culturais, sociais e econômicas.

Os processos de trabalho que os estudantes da educação profissional poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica e mais complexa do que a soma das atividades que a constituem. A possibilidade de esses estudantes compreendê-los ao ponto de dominá-los e transformá-los exige que se apropriem dos conceitos científicos que os estruturam.

Para fins curriculares, os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho seriam inter-relacionados com base nas respectivas disciplinas científicas ou escolares, tendo-se os processos de trabalho como horizonte de formação, mas com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isso, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos (RAMOS, 2002).

Ao preconizar o aprender a aprender, consideram-se as rápidas transformações geradas pelo progresso científico e tecnológico, as novas formas de atividade econômica e social e a decorrente necessidade de uma educação geral suficientemente ampla, que possibilite o aprofundamento numa determinada área de conhecimento. A educação geral fornece as bases para continuar aprendendo ao

longo da vida. Ela é de extrema importância para o desenvolvimento de aptidões que possibilitem enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e destas no social, por seu significado no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

A educação inclusiva, para ser uma realidade, necessita de mudanças atitudinais diante da visão que se tem da pessoa com necessidades especiais - aceitar as diferenças simplesmente para se cumprir a lei acaba mascarando o preconceito e impossibilitando o desenvolvimento destes cidadãos de direito. O processo de inclusão visa abrir as portas para uma educação de qualidade que atenda a todos, quebrando o círculo das injustiças que foram submetidas às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Mantoan (2003), para incluir é necessário, primordialmente, melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver na sua plenitude livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, mais um motivo para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se abriguem a um reforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos e suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Boaventura Sousa Santos (2009, p.44) menciona a importância de se respeitar a diversidade: "temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize". Não existe igualdade no sistema educacional - o que deve haver é o respeito à singularidade e à diversidade que auxiliará na formação de cidadãos que viveram em sociedade para todos.

De acordo com Antunes e Padilha (2004), viver é conviver, é se relacionar, pois somos seres incompletos e inacabados e necessitamos do outro para nos completar. Esse caráter relacional do ser humano é a grande percepção do humanismo de Paulo Freire. O pensamento de Freire, segundo os autores, remete-nos à ideia de educação inclusiva que aceita as diferenças e respeita a singularidade. Freire acreditava em uma educação cidadã, democrática e para todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Para Freire (2005), a educação é resultado de uma construção coletiva que só é possível através da relação com o outro e o respeito às dificuldades encontradas nesta relação. Antunes e Padilha (2004), salienta a respeito desse processo de construção de novos conhecimentos.

Ao se deparar com um problema, o ser humano se questiona, questiona outros seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc. Por meio desse movimento, realiza o esforço da aprendizagem para construir o seu saber, relacionando conhecimentos anteriores aos atuais, ampliando, construindo novos conhecimentos, novos saberes. A cada solução, novos problemas se impõem. (p. 1)

Segundo Freire (2005), educar é muito mais que meramente transmitir conhecimentos; é transpor o educando para uma situação de descoberta; é levá-lo ao encontro da cidadania.

Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com o que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e as mulheres, assunto de que saio e que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. (2005, p. 15).

De acordo com Santos (2008), pensar uma escola capaz de atender a todos com qualidade e respeito às diferenças é um desafio a ser superado pela sociedade brasileira. Construir uma cultura de valorização da diversidade exige, de quem ocupa espaços de tomada de decisão, coragem e compromisso. Coragem para enfrentar “verdades cristalizadas” e grupos politicamente edificados sobre o processo de segregação escolar e social da pessoa com deficiência. Compromisso com a implementação dos documentos internacionais ratificados pelo Brasil, relativos ao direito à educação inclusiva. Por fim, contribuir efetivamente para uma profunda transformação social.

A educação nunca esteve tão pautada nos espaços sociais como nesses últimos anos. Os conselhos de defesa de direitos da pessoa com deficiência, juntamente com outros órgãos de promoção de direitos humanos e combate à discriminação, têm realizado conferências municipais, estaduais e nacionais, seminários e fóruns de debates sobre a realidade e os desafios enfrentados por tais cidadãos (SANTOS, 2008).

Desta forma, a equoterapia, como método terapêutico e educacional, pode ser utilizada como meio de se alcançar estimulações das funções cognitivas que representam o processo pelo qual um organismo recebe informações e as elabora

para pautar seu comportamento. O estudo das diferentes fases de desenvolvimento psicomotor permitiu que distinguíssemos três níveis de organização do comportamento: nível sensório-motor; nível da estruturação perceptiva; nível da representação mental que termina na simbolização e na conceptualização.

Estes três níveis correspondem a três modos de tratamento da informação sensorial e estão sob a dependência de centros nervosos diferentes. Ao contrário do que comumente se admite, essa organização, sobretudo em seu nível mais elevado, não se faz de modo espontâneo nas melhores condições.

Uma ajuda trazida à estruturação perceptiva é, pois, essencial para permitir a cada criança a melhor utilização possível de seu potencial genético. Em outras palavras, a inteligência potencial de um indivíduo manter-se-á subempregada se sua educação não lhe der os meios de organizar as informações que lhe chegam do meio circundante e de seu corpo próprio.

Para Piaget *apud* Sisto (1997), o que coordena todo o processo de desenvolvimento cognitivo é o processo de equilibração majorante, consubstanciado em um sistema de autorregulação, que produz as organizações estruturais necessárias para evitar a entropia do sistema e, ao mesmo tempo, dar-lhe uma direção. Sisto (1997) menciona que Piaget não nega que o fenômeno aprendizagem, responsável por mudanças no sistema cognitivo, possa ter esse sistema de autorregulação que, ao mesmo tempo, permite e limita avanços, e que essas organizações teriam um funcionamento lógico-matemático, caracterizado por leis de compensação.

Os trabalhos de Piaget preconizam que, no sistema cognitivo, estariam funcionando integradamente diferentes níveis de desenvolvimento, envolvendo as diferentes áreas de relação do ser cognoscente com o ambiente exógeno, caracterizando um sistema não-linear e assimétrico. O desenvolvimento teria também como função impor um sistema estrutural de funcionamento ao organismo e suas mudanças durante o seu crescimento (SISTO, 1997).

Para Sisto (1997), as aprendizagens ocorrem em meio a cinco grandes áreas, sendo as áreas "perceptiva/atencional, psicomotriz, linguística, sócio/afetiva e a do pensamento lógico". Consideram que são, através dessas cinco áreas, organizadas e estruturadas as aprendizagens básicas universais. As últimas correspondem às funções superiores como linguagem, processos perceptivos, de atenção e de memória, raciocínio, psicomotricidade, pensamento lógico e desenvolvimento social,

que têm um caráter universal, porque pode ser afirmado que todas as pessoas dependem da aquisição desses tipos de aprendizagens, independentemente da cultura a que pertencem. Por outro lado, deve-se pensar que também é necessário que ocorra o desenvolvimento das aprendizagens básicas instrumentais, que se referem a quatro grandes áreas: linguagem oral, leitura, escrita e matemática/cálculo (SISTO, 1997).

A função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança. A relação existente entre a motricidade, a parte cognitiva e a afetividade pode facilitar a abordagem global da criança por meio da equoterapia. Este tipo de terapia, por estar centrada na individualidade de cada praticante, permite que os objetivos de diferentes áreas possam ser alcançados ao mesmo tempo, ou seja, é um método terapêutico através do qual profissionais como o fonoaudiólogo, o fisioterapeuta, o psicólogo, o pedagogo e o terapeuta ocupacional podem atingir objetivos gerais e específicos.

A equoterapia é indicada no tratamento dos mais diversos tipos de comprometimentos motores, como paralisia cerebral, problemas neurológicos, ortopédicos, posturais; mentais, como a Síndrome de Down; sociais, tais como distúrbios de comportamento, autismo, esquizofrenia, psicoses; emocionais, deficiências visual ou auditiva, problemas escolares, tais como distúrbio de atenção, percepção, fala, linguagem, hiperatividade, e pessoas "saudáveis" que tenham problemas de posturas, insônia, *stress*. De acordo com Haddad *et al.* (2005), implica obrigatoriamente ação transdisciplinar, em função da natureza de integração da saúde e educação. Ao andar, o cavalo exige do cavaleiro o ajuste tônico para adaptar seu equilíbrio a cada movimento. Os indivíduos que realizam a equoterapia são chamados de praticantes, isto porque estão agindo sobre o animal e, não só recebendo estímulos do mesmo.

Na equoterapia, a estimulação que vem do ambiente e dos movimentos oscilatórios tridimensionais do cavalo, à qual o praticante está exposto, remete ao mesmo uma sensação totalmente inusitada, fazendo com que a espontaneidade se aflore e o prazer em estar montado em um animal que é superior ao seu tamanho em porte e altura faz com que sua autoestima e autoconfiança aumentem - sendo que alguns praticantes conseguem conduzir o animal. O deambular do cavalo é o mais próximo do caminhar humano, tendo somente 5% de diferença. O movimento rítmico e tridimensional do cavalo, que ao caminhar desloca-se para frente, para

trás, para os lados, para cima e para baixo, pode ser comparado com a ação da pelve humana ao andar.

Assim, para uma educação cidadã é necessário que os estudantes percebam as desigualdades de compreensão dos fatos, as posições às vezes contrárias entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções, e a diversidade que forma a raça humana. Esta compreensão dar-se-á com o convívio das diferenças e com o respeito às singularidades, ao ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada educando.

Representação sociais

As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. “Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social” (MINAYO, 1995, p. 108).

As representações sociais, segundo Spink (1993), são *estruturas estruturadas* ou *campos socialmente estruturados* porque se referem a um sujeito social, que apresenta sua história pessoal e social, inserido em um determinado grupo e inscrito numa situação social e cultural definida. Da mesma forma, as representações sociais são também *estruturas estruturantes*, capazes de transformar a realidade social, expressando a realidade intraindividual e exteriorizando o afeto. Spink também mostra que “o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um conhecimento prático; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade”. Neste sentido, “a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social, pois ele é produto e produtor desta realidade social” (GIORDANO, 2000, p.67-8).

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada pelo romeno naturalizado francês Serge Moscovici no final dos anos 1960 na França. Esse autor não desenvolveu sua teoria no vácuo cultural. Apoiou-se no trabalho de um dos fundadores da sociologia moderna: Émile Durkheim. Pela sua vinculação estreita com a sociologia, a teoria é classificada como uma forma sociológica de psicologia social.

Assim, o conceito de representação social abrange todo o indivíduo, com toda a sua experiência. É um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado nas experiências do dia-a-dia, bem como pelas informações e modelos de pensamento adquiridos e transmitidos por meio de nossas ações. De acordo com Moscovici (2003, p. 322), ao tentar compreender o conhecimento do senso comum, é preciso apreender o contexto cultural, histórico e social em que tal conhecimento foi construído. Assim, “quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar”.

As representações sociais são, de acordo com Moscovici (2003), teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. É na interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento e vai se socializando, construindo valores e se apropriando das ideias que circulam na sociedade.

As representações sociais têm, portanto, um vínculo com a ação humana. Elas dão sentido ao comportamento, integrando-o numa rede de relações, concorrendo para reconstruir e ressignificar os objetos sociais. Nesse sentido, segundo Jodelet (2001):

A comunicação é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas. (p.32)

Moscovici (2003) apresenta os movimentos interativos das relações humanas no mundo, sendo que o primeiro configura um conhecimento interdependente onde nada, nem ninguém, é excluído. Os saberes são respeitados. A comunicação, os discursos sustentam o sentido das inter-relações na ampla diversidade cultural. O segundo é enquadrado na lógica da competência. O que difere um saber do outro é a funcionalidade. Assim, a ciência estaria diretamente voltada para o universo

reificado e as representações sociais tratariam dos universos consensuais para os grupos.

O reconhecimento da necessidade de uma sociedade inclusiva, segundo Martínez (2006, p.1), supõe o reconhecimento do fenômeno de exclusão social como característico da sociedade contemporânea, como tem sido salientado por diversos autores; exclusão que se expressa em todos os campos fundamentais da atividade humana, entre eles o campo da educação.

A designação genérica de portadores de necessidades especiais, por uma análise enunciativa, indica diferentes sentidos de sujeito. Entre esses sentidos, o de sujeito deficiente. Segundo Marquezan (2008, p. 470), isso não quer dizer que o sujeito deficiente não signifique e não tenha um lugar para de lá significar. Observemos a Lei n. 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 88 e 89:

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O enunciado “educação de excepcionais” está inscrito numa formação discursiva constituída por uma conjuntura política e ideológica de legitimação moral, social e humanização da educação, e aponta para a direção de um sujeito, o sujeito deficiente. A expressão ganha o sentido nesta formação discursiva em que é produzida - é aí que o *indivíduo* é interpelado em sujeito do discurso (MARQUEZAN, 2008).

Segundo Marquezan (2008):

A nomeação do sujeito deficiente como “pessoa portadora de deficiência” é realizada pela Constituição de 1988. Ela consagra uma nomeação corrente na época: “portador de deficiência” ou simplesmente “deficiente”. A associação do substantivo pessoa ao adjunto adnominal portadora de deficiência destaca o propósito de o texto constitucional tentar marcar o caráter humano e digno do sujeito deficiente. Há nessa nomeação, considerando as condições de produção, uma movimentação do sentido e do sujeito deficiente. (p.472)

A referência ao sujeito deficiente como a pessoa, de acordo com Oliveira (2002, p.46), parece possuir o desejo de incluí-lo no espaço da cidadania como capaz de um comportamento “decente e ordeiro”, o que produz a supressão do

sentido que o desqualifica como incapacitado para o exercício dos direitos e deveres. Isso foi possível porque as condições de produção da Constituição Federal se fizeram em clima de abertura, ou seja, num momento histórico da afirmação da cidadania que permitiu alargar as conquistas sociais. Essa tentativa de inclusão que a palavra *pessoa* carrega no discurso da Constituição de 1988 esbarra no termo seguinte da designação “portadora”. A palavra “portador” se vincula à linguagem médica, na sua acepção sanitária, e tem o sentido de portar ou conduzir, trazer consigo ou em si; que hospeda e transmite algo nocivo; que pode contagiar. Com esse efeito de sentido, a designação “portadora” atualiza uma memória associada à doença, à dor, ao sofrimento, à rejeição, à morte. Em “portadora de deficiência”, a designação “deficiência” é tomada pelo sentido de portadora, ou seja, de contagiosa. Dessa forma, o discurso legal conduz/mantém a rejeição/exclusão do sujeito deficiente na/pela sociedade (MARQUEZAN, 2008).

A redução da produção científica sobre inclusão parece ser decorrente, segundo Barbosa e Moreira (2009, p. 347), por um lado, de avanços no processo de inclusão escolar nos países desenvolvidos e, por outro lado, de uma concepção de educação inclusiva que não aborda de forma diferenciada as necessidades educacionais especiais. Ou seja, não coloca em foco um ou outro grupo de alunos - com deficiência, superdotados, dentre outros -, pois uma escola só é efetivamente inclusiva se ela for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes. Os autores reforçam que Barbosa, Resgala e Moreira (2006) também constaram que um tema relacionado à inclusão, mais precisamente a formação de professores, perdeu espaço na comunidade científica nos últimos anos. Os autores também verificaram a tendência de se abordar as necessidades educacionais de uma forma geral, sem adotar uma classificação médica/psicológica e/ou pedagógica delas.

Transdisciplinaridade da inclusão

A terminologia “necessidades especiais”, segundo Mittler (2003, p. 32), sobreviveu tanto tempo porque não é fácil encontrar um substituto aceitável para ela e também porque está incorporada à legislação.

Vigotski (1997, *apud* LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009) vê potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e

instrumentais adequadas. Para o autor, não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas condições que lhes oportunize a apropriação da cultura socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Falar então do desenvolvimento do processo de simbolização implica falar de desenvolvimento do processo de operação com signos. Explicando este processo, Vigotski (1998, p. 51) diz que “a criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo”. A atividade de utilização de signos surge em um processo de desenvolvimento de operações nas quais ocorrem transformações qualitativas.

Segundo Abenhaim (2005), incluir de fato significa mais do que apenas possibilitar o acesso e a permanência no mesmo espaço físico. Significa um novo paradigma no marco conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, programas, serviços e a comunidade em geral. Assim, conforme a autora, incluir implica ações que envolvam a luta pela conscientização do direito à cidadania como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos em relação às pessoas com deficiência.

Facilitar a inclusão envolve o trabalho criativo com esse estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios. De acordo com O'Brien e O'Brien (2007, p. 48), quando esse redirecionamento fracassa, as pessoas com deficiência permanecem de fora, ou andam à deriva. Quando esse redirecionamento dá certo, a vida de um grupo modifica-se, de maneira surpreendentemente tranquila, e abre espaço para novos relacionamentos e novas estruturas.

A natureza e o meio ambiente não agem de modo independente para dar forma ao desenvolvimento de cada criança. Segundo Bee (2003, p. 41), existe a necessidade de determinadas experiências ambientais para desencadear um desenvolvimento maturacional específico. Somado a isso, é possível que a interação entre natureza e meio ambiente varie de uma criança para outra - em especial, o mesmo ambiente pode ter efeitos diferentes sobre crianças nascidas com características diferentes.

Deve-se concordar com Piaget (1982) quando diz que o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele, o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica (*epistemo* = conhecimento; e *logia* = estudo) é caracterizada como interacionista. A inteligência do indivíduo, como adaptação a situações novas, portanto, está relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio. Em outras palavras, quanto mais complexa for a interação, mais “*inteligente*” será o indivíduo. As teorias piagetianas abrem campo de estudo não somente para a psicologia do desenvolvimento, mas também para a sociologia e para a antropologia, além de permitir que os pedagogos tracem uma metodologia baseada em suas descobertas.

A equoterapia

O cavalo é utilizado como recurso terapêutico no tratamento de portadores de dificuldades nas áreas cognitiva, psicomotora e sócio afetiva. Isto é feito através da equoterapia, que é definida pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDEBRASIL, 2005) como sendo:

Um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência e/ou com necessidades especiais. Ela emprega o cavalo como agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais. Esta atividade exige a participação do corpo inteiro, contribuindo, assim para o desenvolvimento da força, tônus muscular, flexibilidade relaxamento, conscientização do próprio corpo e aperfeiçoamento da coordenação motora e do equilíbrio. A interação com o cavalo, incluindo os primeiros contatos, o ato de montar e o manuseio final, desenvolve novas formas de socialização autoconfiança e autoestima.

A equoterapia é indicada no tratamento dos mais diversos tipos de comprometimentos motores, mentais, sociais e emocionais. A extensa lista de indicações inclui, entre outras: acidente vascular encefálico, atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, autismo, comprometimentos emocionais, deficiência auditiva e visual, depressão, dificuldades da aprendizagem ou linguagem e disfunção na integração sensorial, distúrbio de atenção, distúrbios do comportamento, esclerose múltipla, esquizofrenia, hiperatividade, insônia, lesão medular, problemas ortopédicos, paralisia cerebral, problemas posturais, síndrome do Xfrágil, síndrome de Down, estresse e traumatismo crânio-encefálico.

Com a evolução da tão falada globalização, o homem aprimorou seus conhecimentos e introduziu no mundo da medicina humana o tratamento com a utilização do cavalo como instrumento de terapia, a equoterapia. Esse método já é bem conhecido e muito aceito nos mais diversos tratamentos, pois o cavalo faz o ser humano articular, contrair e movimentar toda a musculatura simultaneamente, e isso traz excelentes resultados para o desenvolvimento da coordenação motora dos praticantes, em especial àquelas portadoras de qualquer tipo de deficiência.

A origem desse método denominado equoterapia, segundo Horne e Cirillo (2007), é, sem dúvida, curiosa, mas não se têm dados sobre o marco inicial da técnica. Através de pesquisas para este trabalho, pôde-se observar que, entre 458 e 370 a.C., Hipócrates utilizava o cavalo com o intuito de curar a saúde de seus pacientes através do animal, além de afirmar que a equitação praticada ao ar livre faz com que os músculos melhorem o seu tônus. Nessa época, sabia-se que essa prática beneficiava o homem, mas os motivos eram obscuros porque não existia nenhum estudo para desvendar tamanho mistério.

Em 1569, Merkurialis concluiu que a equitação exercitava o corpo e, portanto, não detém uma posição secundária entre os exercícios e ginásticas, pois exercita não somente o corpo, mas também os sentidos, já fazendo menção aos tipos de andadura do cavalo.

Na metade do século XX, uma jovem de apenas 16 anos foi acometida por uma forma de poliomielite, deixando-a inválida por muito tempo. Como praticava equitação antes da patologia, mesmo contrariando a todos, continuou a praticá-la. Oito anos mais tarde, nas Olimpíadas de Helsinque, conquistou medalha de prata em adestramento, causando grande repercussão, sendo a façanha repetida nas Olimpíadas de Melbourne, em 1956, despertando a atenção da classe médica para o início dos estudos sobre o método. A partir de 1965, a equoterapia tornou-se uma matéria didática, sendo que, em 1969, foi apresentado o primeiro trabalho científico na França. Em 1972, foi feita a defesa da primeira tese de doutorado de medicina em reeducação equestre, na Universidade de Paris.

No Brasil, a partir do ano de 1988, houve o aprofundamento dos estudos sobre equoterapia. Após retornarem de viagem de estudos à Europa, Lélío de Castro Cirillo e sua equipe criaram, em 1989, a ANDE-BRASIL, tornando-se entidade máxima da prática dessa terapia em nosso país.

De acordo com Ferrucci (2005), Teresa Isoni, vice-presidente da Associação Nacional de Equoterapia, desenvolveu um estudo o qual mostra que o cavalo é responsável por melhorar o equilíbrio estático e dinâmico do homem, proporcionando um enrijecimento muscular, além de elevar a autoestima e a autoconfiança do praticante.

É de fundamental importância a escolha do animal, por ser este o instrumento terapêutico utilizado na prática da equoterapia. Faz-se necessário priorizar algumas características durante a escolha do animal, tais como: o andamento deve ser o trote; macho castrado, por este não sofrer influências hormonais que possam criar situações de risco e de difícil controle durante a sessão; idade acima dos dez anos, por ser um cavalo maduro e calmo; altura ideal, não ultrapassando 1,50 metros, com objetivo de facilitar o acesso do terapeuta ao praticante; bons aprumos, boa índole, resultando em um cavalo dócil e de fácil manejo. Verifica-se, com isso, que não existe raça ideal, e sim características específicas (MEDEIROS; DIAS, 2002).

Segundo Wickert (1999), o cavalo possui três andaduras instintivas, que são: o passo, o trote e galope. O trote e o galope são andaduras saltadas, isto é, entre um lance e outro, seja trote ou de galope, o cavalo executa um salto - existe um tempo de suspensão em que ele não toca com seus membros no solo. Em consequência, seu esforço é maior, seus movimentos mais rápidos e mais bruscos, e quando ele retorna ao solo, exige do praticante mais força para se segurar e maior desenvolvimento para acompanhar os movimentos do cavalo. Por isso, essas andaduras só podem ser utilizadas em equoterapia com praticantes em estágio mais avançado. O passo, por suas características, é a andadura básica da equitação, e é com esta andadura que é executada a maioria dos trabalhos em equoterapia.

O passo se caracteriza por: a) uma andadura rolada ou marchada, isto é, sempre existe um ou mais membros em contato com o solo, não possuindo tempo de suspensão; b) uma andadura ritmada: cadenciada, a quatro tempos, isto é, ela se produz sempre no mesmo ritmo e na mesma cadência, e se ouvem quatro batidas distintas, nítidas e compassadas, que correspondem ao pousar de cada membro do animal; c) uma andadura simétrica: isto quer dizer que todos os movimentos produzidos de um lado do animal se reproduzem de forma igual e simétrica do outro lado, em relação ao seu eixo longitudinal; d) a andadura mais lenta: em consequência, as reações que por ela se produz são mais lentas e mais fracas, resultando em menores reações sobre o cavaleiro, e mais duradouras, permitindo

uma melhor observação e análise por parte da equipe de trabalho; e, e) produzir no cavalo e transmitir ao praticante uma série de movimentos sequenciados e simultâneos que têm como resultante um movimento para cima e para baixo; no plano horizontal, em um movimento para direita e para a esquerda, segundo o eixo transversal do cavalo; em um movimento para frente e para trás, segundo o seu eixo longitudinal. A série de movimentos é completada com pequena torção da bacia do praticante, que é provocada pelas inflexões laterais do dorso do animal (WICKERT, 1999).

Os conhecimentos da etologia são fundamentais para todos os envolvidos com a equoterapia. As reações dos animais, bem como suas manifestações físicas devem ser observadas sob a visão etológica. No IFET Sudeste MG – *Campus Barbacena*, os animais são mantidos em grupo, soltos em pastos com área de 10 ha, preservando seus instintos e facilitando o relacionamento com os profissionais da equipe.

O animal só contraria as leis de sua natureza quando é forçado pelo ambiente ou pelo homem. Segundo Cezarim (2007), o comportamento de um animal é determinado pelas particularidades de construção do seu organismo e está intimamente relacionado com a capacidade funcional do sistema nervoso, do desempenho dos diversos sistemas e, com isso, as particularidades comportamentais ligadas à espécie são determinadas, em grande parte, pela genética, podendo ser modificadas, até certo grau, pelo ambiente.

Face à sua inter-relação com o ser humano, os equinos ficam sujeitos aos caprichos do homem que, alterando o seu habitat e o modo de viver, acaba por provocar alterações comportamentais que muitas vezes são irreversíveis. Estas modificações podem ocorrer por causas psicológicas, fisiológicas e como consequência da seleção genética. As principais características sensitivas e psicológicas do cavalo, que coordenam basicamente as suas atitudes, são o instinto gregário, a necessidade de segurança, o instinto de seguimento, o amor à rotina, a excitabilidade e a coragem. Quanto ao temperamento, os cavalos podem ser classificados em sanguíneos ou linfáticos, sendo os primeiros enérgicos e os últimos por vezes extremamente calmos (CEZARIM, 2007).

Ainda de acordo com Cezarim (2007), certas atitudes do equino revelam seu ânimo, desnudam seu estado e intenção. Suas orelhas, por exemplo, se estão displicentemente caídas para os lados, revelam enfadamento e desinteresse pelo

ambiente que o cerca. Da mesma forma, apontadas horizontalmente para trás, denunciam animosidade e agressão; empinadas para o alto quando trabalhando, atestam atenção e segurança naquilo que estão executando.

Assim, a equipe deve estar atenta aos sinais de mudanças comportamentais mostradas pelas orelhas dos eqüinos, pois o sentido de audição, muito desenvolvido, é sensível aos ruídos externos, como, por exemplo, a voz de comando do equitador, que deve ser firme, servindo para acalmá-los e comandá-los. Vale lembrar que o tom da voz representa 40% da comunicação com os cavalos, sendo os 60% restantes por ações gestuais.

Quanto à visão, o cavalo é muito sensível a um objeto se deslocando ao longe, ainda que o objeto móvel esteja em posição frontal, lateral ou em sua retaguarda. Sua conformação permite até mesmo a ampliação dos movimentos que ocorrem no limite do seu campo visual, sendo a fuga um reflexo defensivo do cavalo, ou seja, passa a considerar como hostil todo ser ou objeto que dele se aproxima por trás, até verificar que isso não representa qualquer perigo para a sua sobrevivência (CEZARIM, 2007).

Desta forma, deve-se ter cuidado ao se aproximar de um cavalo em seus pontos cegos, mantendo-se movimentos lentos e falando de forma clara, para que não se assuste, evitando acidentes.

Quanto ao tato, ainda de acordo com Cezarim (2007), os lábios possuem pelos táteis em suas extremidades, que funcionam da mesma forma que a mão humana. Assim, tocar um objeto com a ponta do focinho é para o cavalo tão importante quanto vê-lo. A associação do tato com o olfato permite ao praticante de equoterapia uma interação rica de fatores biopsicossociais, iniciando, ao mesmo tempo, um convívio salutar e de respeito mútuo.

Vale ressaltar também, na etologia equina, uma pequena reflexão sobre o sono, que pode ocorrer nos intervalos de descanso entre as sessões de equoterapia, pois estes animais têm como peculiaridade dormir de pé. Assim, estes períodos devem ser observados pela equipe, evitando-se acidentes e situações embaraçosas, caso o animal se assuste.

A origem do centro de equoterapia no IFET SUDESTE MG - *Campus* Barbacena

O Curso de Equideocultura sempre fora ministrado de forma teórica, pois não existia na instituição espaço apropriado e delimitado, animais e material de apoio (selas e acessórios), sem nenhuma infraestrutura física, portanto, para aulas práticas. Não atendia à comunidade discente nem à equideocultura regional.

A direção da Instituição, visando ao aperfeiçoamento da educação inclusiva e à introdução da disciplina de equideocultura de forma prática e efetiva, proporcionou ao autor desta pesquisa o curso de Equitação Terapêutica Básica e Avançada, ministrado pela ANDE – Brasil, no final do ano de 2007. Após a conclusão do curso, o autor ficou entusiasmado e motivado com o conhecimento adquirido, inclusive para o Mestrado, e com vistas à necessidade de criação do Núcleo de Equideocultura do IFET Sudeste MG – *Campus* Barbacena, objetivando melhorar as condições físicas para o trabalho de campo da disciplina.

Durante o mês de março de 2008, início do semestre letivo, começou-se a trabalhar a criação do Núcleo de Equideocultura e a implantação da equoterapia, pois se trata de um tema ligado à disciplina até então ministrada. Com o sinal verde da diretoria, foi escolhido um local apropriado, sem o comprometimento dos projetos já implantados, evitando a competição.

Neste sentido, optou-se por uma área onde já havia uma casa em processo litigioso, desocupada após acordo, a qual é atualmente a sala de aula e selaria do projeto.

Mobilizou-se a comunidade interna através de palestras e conversas informais, a partir do que, com apoio unânime, inicia-se a ocupação do espaço. Sabe-se que nas Instituições públicas a contratação de mão-de-obra é dificultada por questões burocráticas, neste sentido, a comunidade estudantil, também motivada, contribuiu de forma efetiva, cedendo sua mão-de-obra nos horários vagos, por se tratar de projeto cujo benefício seria usufruído por eles mesmos.

Assim, iniciou-se a construção da pista de grama com 60m x 40m largura, redondel com diâmetro de 12m, arborização do entorno, sob coordenação do Professor Sinje Suzuki da Disciplina Jardinagem, já usados nas aulas práticas do curso regular.

Com as instalações iniciais já em uso, com base científica e o entusiasmo dos alunos, partiu-se para a implantação da equoterapia. Para isso, eram necessários

profissionais das áreas de educação e saúde e que tivessem interesse e motivação para a atividade.

Na comunidade externa, procuraram-se as Instituições ligadas à educação inclusiva como a APAE, o Instituto Estadual Maria do Rosário e a Escola Estadual Rubens Crespo. A recepção à proposta de utilização de um Centro de Equoterapia excedeu às expectativas e, coincidentemente, nas instituições já existiam profissionais com qualificação para a integração de equipes multiprofissionais de equoterapia, sendo que até a presente data alguns voluntários ainda prestam sua valiosa contribuição.

Após a formação da equipe mínima, projetos para a complementação do Centro (construção de Galpão, sanitários adaptados, selaria, baias, móveis e equipamentos) foram encaminhados ao Ministério da Educação, contemplados com uma verba de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais).

Da mesma forma, foram contatadas outras instituições, como prefeituras, empresas locais e pessoas físicas que, após palestras sobre o tema, pudessem colaborar com esse empreendimento social. Neste sentido, obtivemos ajuda complementar, como, por exemplo, tratores para terraplanagem e retroescavadeiras, madeiras, materiais de construção e outros.

Além disso, foram doados alguns cavalos, que foram treinados pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária e até hoje são utilizados.

Em outubro de 2008, após as adaptações, foram realizadas melhorias e construções de galpão coberto com piso de areia (área de 800m²), além de 10 ha de pastagens com grama estrela e tifton, coordenadas pelos professores de solos e forragicultura e utilizados como instrução de campo em aulas práticas. Após a iluminação da área de prática, calçamento do pátio de acesso dos praticantes e bebedouros para os animais, iniciou-se o Projeto de Equoterapia na Instituição, com atendimentos às segundas, quartas e sextas-feiras, com 12 praticantes semanais.

A partir do ano de 2009, o atendimento ampliou-se para 40 praticantes semanais e, atualmente, são 60 praticantes e atendimento diário, inclusive aos sábados, isso devido à ampliação da equipe multiprofissional, estágios profissionais da área de saúde e educação em convênios com universidades, faculdades e alunos do Curso Técnico em Agropecuária.

No primeiro ano, houve um crescimento de 330% no número de praticantes. Hoje, a expansão é de 500% em relação ao primeiro ano de funcionamento. As

obras não diminuíram em intensidade, pois, com o aumento do número de praticantes e acesso maciço dos alunos do IFET Sudeste MG de todas as séries, houve a necessidade de ampliação, através de espaços culturais e meios de comunicação (telefonia e Internet). Com isso, construiu-se, também, mais um espaço equestre, denominado de “Coliseu”, construção oval com 40m de comprimento, no ponto mais longo, por 20m largura.

Os números atuais indicam 3.120 sessões de equoterapia durante o ano, o que equivale a 1.560 horas.

Com a evolução do número de atendimentos e a lista de espera - que conta com quase o dobro do atendimento atual -, o interesse dos alunos de todas as séries do Curso, a satisfação da comunidade interna (professores e servidores administrativos) e os benefícios propiciados aos praticantes, relatados pelos responsáveis (mães), percebe-se que o caminho trilhado até o momento deve ser considerado satisfatório.

As atividades descritas a seguir foram sistematizadas durante a rotina de um dia de trabalho: a) **preparar o cavalo:** é a atividade de fazer a limpeza do cavalo, verificar como está sua saúde, encilhar o cavalo. A atividade começa às 7 horas e dura em torno de 30 minutos - antes de o primeiro praticante chegar. b) **fase de aproximação:** Na presença da equipe mínima, o praticante se aproxima do cavalo em que vai realizar a sessão. A atividade é guiada pelo mediador, enquanto o auxiliar-guia procura manter o cavalo o mais imóvel possível. c) **ato de montar:** é a ajuda ou orientação dada ao praticante para monte sobre o cavalo. Há casos em que se utiliza a escada de três degraus ou rampa de acesso para cadeirantes. d) **Desenvolvimento da sessão:** é a atividade desenvolvida nos programas de hipoterapia, educação/reeducação ou treinamento esportivo. e) **aprear:** é a assistência dada ao praticante ao descer do cavalo, geralmente pela rampa ou escada. f) **fase de despedida do cavalo:** é a atividade em que o praticante agradece com afagos o cavalo e se despede da equipe, e, g) **avaliar a sessão:** é a pausa programada da equipe para preencher as fichas de acompanhamento, discutir o caso e realizar outras atividades, como pausa para o café, ida ao banheiro, tomar água. (CHIARAMONTE, 2004).

Os equinos disponibilizados para a prática da equoterapia têm atenção e cuidados especiais no que se refere à etologia, isto é, são manejados em nível de pasto, em grupo, suplementados de acordo com suas necessidades nutricionais. O

acompanhamento do manejo nutricional, sanitário e funcional é feito pelos alunos do Curso Técnico de Agropecuária, através de pesagens mensais e do desempenho individual de cada animal. Quanto ao manejo sanitário, são feitas vacinações, vermifugações e cuidados podológicos preconizados para a espécie, além de inspeções rotineiras visando o bem-estar do animal e seu desempenho funcional, bem como propiciando aos alunos a vivência diária da equinocultura.

Como mencionado anteriormente, os cavalos utilizados na equoterapia, devem ser, ao mesmo tempo, dóceis, educados e resistentes. Entretanto, devido à rotina de trabalho, necessitam de reajustes comportamentais e, desta forma, são trabalhados em instalações próprias (redondel) ou mesmo em nível de campo (lida com gado), pelos alunos do curso, confirmando a importância do profissional de equinocultura na composição da equipe multidisciplinar em um centro de equoterapia.

Ainda em relação aos equídeos, têm-se a preocupação com os equipamentos e acessórios de selaria, que são acondicionados em local próprio e arejado, inspecionados e limpos após cada utilização, sendo que, semanalmente, as partes em couro que compõem os equipamentos recebem tratamento com óleos de origem animal e vegetal e, caso necessário, são substituídos por peças novas. No Centro Equoterápico, os modelos de equipamentos utilizados são variados, para propiciar, aos praticantes e profissionais, conforto, opções de tratamento e segurança. Dentre os equipamentos, podemos citar as selas inglesa, francesa, australiana, mantas e cilhões, embocaduras (freios e bridões) leves, cabeçadas de couro e rédeas de algodão (confortáveis para os praticantes).

Quanto aos profissionais envolvidos com o Núcleo de Equoterapia, o organograma funcional, a seguir, mostra as características de seu funcionamento.

O Centro, de acordo com o organograma apresentado acima, compõe-se de um médico veterinário, que, como os demais membros da equipe multidisciplinar, participam ativamente das sessões, sendo responsável pelos equinos e equipamentos que compõem a montaria e por ministrar o curso de equideocultura para os 60 alunos da Instituição, bem como a supervisão do estágio e a administração do Centro; três fisioterapeutas responsáveis pelas ações correlatas e inerentes de sua área profissional, além de supervisionar cinco acadêmicos em estágio; um psicólogo, um pedagogo, um nutricionista, um enfermeiro, um

fonoaudiólogo e um terapeuta ocupacional, que são responsáveis, respectivamente, por seus estagiários em número total de 18.

No Núcleo de Equideocultura, o setor que mais se destaca, hoje, é a equoterapia, que passou a ser uma espécie de vitrine do Instituto Federal, pois é sempre apresentada às autoridades e aos visitantes ilustres, como projeto social, educativo e de extensão, cujos objetivos foram alcançados. Despertou, também, o interesse da mídia televisiva, como o de uma rede de televisão regional, que documentou o projeto para exibição em seu telejornal diário. Da mesma forma, a mídia impressa, através do Jornal Nova Mídia, escreveu uma longa matéria sobre o empreendimento do IFET.

O que todas as crianças apresentam, sem exceção, é uma falta de confiança no outro e especialmente em si mesmo. Além disso, pode ser observada uma autoestima baixa, o que faz parte de um autoconceito bastante negativo da criança. Por isso, podem ser considerados como pontos cruciais da equoterapia, no caso do praticante, o desenvolvimento da confiança e a elevação do nível da autoestima por meio da possibilidade de a criança se conceituar de forma mais positiva; e, no caso da equipe multidisciplinar, que atua de forma interdisciplinar, o conhecimento da lida com um animal do porte de um cavalo, como o caráter, suas andaduras e as reações manifestadas com cada paciente, devendo-se, portanto, o estabelecimento de um relacionamento entre o profissional, o praticante, o cavalo e a atividade terapêutica. Assim, percebe-se a importância da utilização de um cavalo adequado e cooperativo, mesmo estando sob controle do auxiliar-guia.

Segundo Aranha (2001), a inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. Assim, é fundamental que as pessoas com deficiência freqüentem os serviços que necessitem para seu melhor tratamento e desenvolvimento, mas também que a sociedade se reorganize de forma a garantir o acesso imediato da pessoa, através da provisão das adaptações que se mostrem necessárias.

Considerações finais

Após os primeiros meses de efetivo funcionamento do Centro de Equoterapia do IFET Sudeste MG - *Campus* Barbacena, MG, as hipóteses iniciais desta pesquisa puderam ser confirmadas no que se refere à qualificação dos alunos do Curso Técnico Agropecuário, que passam a ter conhecimentos básicos de equoterapia e, portanto, aumentam seu campo de atuação profissional.

Quanto ao acolhimento dos praticantes de equoterapia, visando à inclusão, tanto social como terapêutica, a Instituição passou a oferecer o serviço, não somente ao público local, mas também ao regional.

Com a nova filosofia de pesquisa implantada no IF Sudeste MG, o Centro tem proporcionado espaço para o trabalho de pesquisa das áreas de saúde e educação. Desta forma, houve um ganho para as universidades da região, no que tange às oportunidades para capacitação profissional, incluindo estágios para os estudantes da área de saúde, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, educação física, enfermagem, nutrição e outras. Na área de educação, as sessões são acompanhadas por profissionais e estagiários de pedagogia.

Em termos de extensão universitária, o trabalho desenvolvido no IFET Sudeste MG - *Campus* Barbacena foi divulgado para toda a rede de educação tecnológica, como atividade viável neste segmento de educação.

Ao final deste trabalho de pesquisa, podemos concluir que a tríade pesquisa/ensino/extensão foi plenamente atendida. É, portanto, sendo possível e viável a implantação de centros equoterápicos em toda a rede de ensino agropecuário, demonstrado através da literatura pesquisada, bem como pelas experiências vivenciadas ao longo destes dois anos de pesquisa.

Referências

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. *et al.* (Org). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ANDE-BRASIL. Associação Nacional de Equoterapia. *Regulamento*. Brasília, DF. 1998.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. O Eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades. **V Seminário Nacional de Educação “Utopias Humanas”**: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não? Caxias-RS., maio. 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, março, 2001, pp. 160-173.

BARBOSA, A. J. G.; RESGALA, G. S.; MOREIRA, P. S. Formação de professores para a educação inclusiva: análise dos artigos indexados na base de dados ERIC. In: ENCONTRO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 1, 2006. Juiz de Fora, MG. Anais. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006. 1 CD-ROM.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves e MOREIRA, Priscila de Souza. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.2, pp. 337-352.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 9.ed. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CEZARIM, S. Etologia. In: ANDE-BRASIL. *Curso de Equitação para Equoterapia*. Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão – COEPE, Brasília, DF. 2007.

CHIARAMONTE, L.C.M. *Levantamento das condições de trabalho em um serviço de Equoterapia segundo a visão macro ergonômica*. 58f. Dissertação (Mestrado em Engenharia, modalidade profissionalizante, ênfase em Ergonomia) Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

FERRUCCI, Ana C. *A equinocultura nas relações internacionais*. 55.f. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) Faculdade de Relações Internacionais. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed., Paz e Terra. São Paulo. 2005.

GIORDANO, B. Warzée. *(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

HADDAD, Cláudio Maluf. et al. O projeto de Equoterapia da ESALQ. *Revista de Cultura e Extensão*. Escola de Agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

HORNE, A. R. C.; CIRILLO, L. C. Histórico da Equoterapia no Mundo. In: ANDE-BRASIL. *Curso de Equitação para Equoterapia*. Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão – COEPE, Brasília, DF. 2007.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão Escolar: Um Estudo acerca da Implantação da Proposta em Escolas de Ensino Básico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.2, p.289-306, Mai.-Ago., 2009

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 463-478.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. *Educação inclusiva? Desafios para a escola*. Trabalho apresentado VIII EPECO: Complexidade: a escola e o ensinar e o aprender. VIII EPECO, Cuiabá, Junho 2006.

MEDEIROS, Milena; DIAS, E. *Equoterapia: bases e fundamentos*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

- MINAYO, Maria Cecília. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3.ed. trad. Pedrinho A. Guareschi . Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 p.
- O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C.L. A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimp. 2007.
- OLIVEIRA, I.B. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. (Org.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-56.
- PEREZ, Maria Alice Rosmaninho. *Educação especial em tempos de inclusão: política educacional e laços sociais*. 166f. Tese (Doutorado. Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.1982.
- RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422
- SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (orgs.). *As Vozes do Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.
- SISTO, F. F. *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- SPINK, M.J. (ORG). *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. Brasiliense: São Paulo, 1993.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [org. COLE, M. et al.. - textos originais de diferentes datas].
- WICKERT, Hugo. O cavalo como instrumento cinesioterapêutico. *Revista Equoterapia*, Brasília, [S.l.], n.3. p. 3-7, dez.1999.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS

Alessandra Sarmiento Rodrigues⁴⁴
Denis Giovani Monteiro Naiff⁴⁵
Luciene Alves Miguez Naiff⁴⁶

Introdução

A educação inclusiva ainda se apresenta como um enorme desafio para o sistema educacional brasileiro e representa um novo caminho que está sendo construído por pessoas que sonham com uma sociedade onde os direitos de todos os que nela vivam sejam respeitados e garantidos. Sua proposta é ampla e inclui, além do acesso, a permanência de todas as crianças, jovens e adultos em todas as modalidades de ensino, independente de suas condições pessoais de raça, gênero, etnia, classe social e deficiência. A educação inclusiva no Brasil está amplamente amparada por leis que defendem a igualdade para todos. Mas, as leis por si só não sustentam essa proposta. Sendo assim, para garantir que a inclusão aconteça, torna-se essencial um trabalho conjunto entre a escola e todos os demais setores da sociedade. Para tanto, a escola deve aceitar e compartilhar as responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes.

Muito já foi feito em relação às pessoas com deficiência. Porém, apesar das mudanças, das políticas públicas e das tentativas de inclusão, estas pessoas ainda são muito mal servidas pelo sistema educacional. Segundo Mitter (2008), não existe uma única explicação para isto. Muitos atribuem o fracasso à própria criança, por ter deficiência; outros acreditam que os pais são os responsáveis por não oferecerem condições adequadas ou por não se interessarem pelo processo escolar de seus filhos; alguns culpabilizam a escola por ter baixas expectativas em relação à criança com deficiência; e quase todos culpam o governo por não investir de forma efetiva na qualificação e preparação do ambiente escolar para atender a essas crianças.

⁴⁴ Mestre em Ciências – Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ). Atualmente é psicóloga no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas.

⁴⁵ Doutor em Psicologia Social. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde é coordenador do curso de Psicologia.

⁴⁶ Doutora em Psicologia Social e Professora Adjunta do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O movimento para a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, já se encontra instalado desde os anos de 1970 e 1980. Essas duas décadas têm como marco a educação especial como um sistema paralelo e segregado do sistema regular de ensino e vislumbram a mudança do paradigma médico para o paradigma da integração. A partir da década de 1990, um novo movimento pela inserção de **todos** os alunos na rede regular de ensino e da ruptura da separação entre a educação especial e a educação regular, insere o paradigma da inclusão.

A mudança da integração para a inclusão é complexa, pois envolve uma diferença real de práticas e valores entre eles. De modo simplificado, a integração envolve a noção de prontidão, ou seja, o aluno deve ser preparado para migrar da escola especial para a regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades de acordo com suas necessidades. Segundo Mittler (2008, p. 34), no modelo de integração “o aluno deve adaptar-se à escola e não há, necessariamente, uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos”. Esse modelo é, ainda hoje, o que prevalece no sistema educacional.

Essa possibilidade de integração do aluno e do novo espaço social ocupado pelo mesmo, “resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento desse alunado” (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 38). Sem dúvida, a implantação deste princípio levanta uma série de questões que devem ser enfrentadas. Destaca-se como uma das principais barreiras, a figura do professor do ensino regular que se sente despreparado para receber em sua sala de aula, já repleta de alunos com problemas de aprendizagem e indisciplina, esta clientela (NAIFF, 2009).

Quando se pensa no modelo de uma escola inclusiva, o olhar se volta para o professor das classes regulares, que devem estar efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e capacitação docente é imprescindível para que aconteça a concretização da inclusão no sistema educacional, impondo-se como uma meta principal a ser alcançada. Isso porque a atitude do professor é um dos fatores que mais influenciam no sucesso ou fracasso diante de uma iniciativa de inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a formação adequada de professores para trabalharem em classes inclusivas, envolve não apenas o desafio de, em seus cursos de formação,

desenvolver competências, habilidades e conhecimentos que lhes possibilitem trabalhar nessas classes, de forma a tornar melhor a qualidade de ensino, mas também de construção do conjunto de sentidos, crenças e atitudes que envolvem a apreensão da realidade pelos atores sociais, professores e alunos, envolvidos nessa tessitura social. Nessa direção a teoria das representações sociais (Moscovici, 1976) apresenta-se como ferramenta útil ao desvelamento do universo simbólico envolvido nas configurações de sentido e que muitas vezes orientam práticas pessoais/profissionais.

O universo escolar é atualmente um grande foco de pesquisas nas áreas da educação e da psicologia e vem crescendo principalmente no Brasil os estudos que utilizam o referencial da teoria das representações sociais em busca de um melhor entendimento dessa realidade (Alves-Mazzotti, 2005).

A Teoria das Representações Sociais

Segundo Gilly (2001) o crescente interesse do estudo das representações sociais na área da educação se deve principalmente à sua relevância social e o quanto mobiliza os atores envolvidos:

Dada a importância crucial que lhe atribuem as diferentes partes envolvidas (administradores, dirigentes centrais, agentes do sistema e usuários) o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a esse respeito (p.322).

Essas considerações servem para ilustrar como professores e alunos, a partir de algumas informações de origem e natureza diversa, organizam-nas, interpretam-nas, e constroem algumas representações mútuas que irão mediar suas relações.

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (Naiff & Naiff, 2008). Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. Uma definição muito bem aceita dentro do campo de estudos das representações sociais e que resume suas principais características é dada por Jodelet (1984) ao afirmar que:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (p.361-2).

Falar em representações sociais implica em considerá-las enquanto emergentes na dimensão simbólica da vida social, pois servem para agir sobre o mundo e sobre os outros. As representações sociais nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos seja na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde, entre outros espaços sociais, ou seja, onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada. Segundo Moscovici (1984) no cotidiano as pessoas analisam, comentam filosofias de vida não oficiais, que têm um decisivo impacto em suas relações sociais, em suas escolhas, na forma como educam seus filhos. Eventos, ciências e ideologias alimentam as representações sociais, mas informações que chegam, devem sofrer um processo de transformação, para serem apropriadas e utilizadas na vida cotidiana.

O objetivo principal de lançarmos mão de representações sociais é buscar compreender o mundo a nossa volta. Os processos responsáveis pela formação das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Isto significa dizer que objetivamos o desconhecido dando-lhe forma tornando-o quase palpável e o ancoramos em nosso próprio sistema de referência preexistente, utilizando essa estrutura como guia de nossas ações. No entanto, o que se caracteriza como desconhecido, ou usando o termo moscoviciano “não familiar”, deve estar associado a um grau suficientemente grande de relevância para um determinado grupo, para que então, possa gerar as conversações e seu conseqüente domínio (Wagner, 1998).

As representações sociais possuem, segundo Abric (1994), uma organização significativa, isto é, não são apenas reproduções da realidade, estão imersas em um contexto mais imediato e outro mais global. Respondem a quatro perguntas em sua composição: quem representa? (o sujeito); quando representa? (o momento histórico); a partir de onde representa? (contexto social); e porque representa? (o objetivo) (Jovchelovitch, 1996).

A utilização da teoria das representações sociais como suporte teórico, impõe algumas preocupações com relação à coerência entre o que se pretende

estudar (objetos de pesquisa) e o que a teoria oferece (Sá, 1998). Segundo Moscovici (1984), as representações sociais emergem em uma situação social, em função de três condições básicas:

- Dispersão da informação – as informações sobre o objeto, seus processos e componentes são ambíguas e produzem uma série de “micro” conhecimentos sobre o assunto, esses micro conhecimentos mantêm a informação correta dissolvida gerando dúvidas e incertezas;
- Focalização – a relevância do objeto de representação para o grupo o mantém no foco de interesse para a produção de representações sociais,
- Pressão à inferência – a pertinência e relevância também gera a necessidade de produzir uma representação social sobre um dado objeto que precisa ser compreendido e assimilado pelo grupo

O estudo das representações sociais se dá no cotidiano, privilegiando a comunicação em sua formação. As representações sociais são produzidas para permitir uma maior adaptação de um determinado grupo a uma realidade que se impõe (Rouquette, 2009).

A formação de representações sociais, portanto, agrega duas principais características de acordo com o que vimos até aqui: em primeiro lugar a premissa de que as representações sociais tem o objetivo de transformar o não-familiar em familiar, e em segundo lugar é uma modalidade, segundo Moscovici (2003) que tem por função direcionar o comportamento e a comunicação. Moscovici evitou adotar uma definição única de representações sociais, objetivando uma não-cristalização precoce do campo de pesquisas a partir de conceitos fechados. No entanto, afirma que “por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1976, p.31). Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, conceitua Representações Sociais como:

Uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. (...) As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (JODELET, 1990, p 361-362).

Para Jovchelovitch (2003), as representações se portam como uma estratégia para que os grupos sociais possam enfrentar a diversidade, onde cada um transcende a sua própria individualidade para entrar no domínio da vida em comum. E ainda, “as representações sociais expressam em sua estrutura interna, sentidos

de resistência e de mudança. As permanências ocorrem pelo peso da história e da tradição e as alterações acontecem pela existência de conversações, pois é pela fala que o antigo e o atual se confrontam” (p. 41).

Nesse sentido, a teoria das representações sociais são formas de conhecimento que buscam orientar e organizar, tanto comportamentos como também as formas de comunicações sociais.

Abric (2000, p. 28) conceitua representações sociais como “conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos, apresentando- se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade”. Abric (1994) atribui quatro funções às representações sociais:

1. Função de saber: diz respeito ao saber prático do senso comum, que facilita a comunicação social, permitindo aos indivíduos adquirirem conhecimentos, compreendê-los dentro de um sistema de valores sociais e estabelecerem, então, a comunicação social e as relações sociais.
2. Função identitária: auxiliam na definição da identidade social do indivíduo no grupo, fator importante no processo de socialização. O mesmo autor (2000, p. 29) coloca ainda que “a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela continuidade sobre cada um de seus membros e, em especial, nos processos de socialização”.
3. Função de orientação: define os comportamentos e práticas, apontando o que é dito como lícito, aceito ou não pelo grupo, dentro de um determinado contexto social.
4. Função justificatória: permite aos componentes de um grupo explicar e justificar suas ações e condutas dentro de uma determinada situação.

As representações são, portanto, uma maneira de registrar as relações do sujeito com o mundo e com os outros, orientando e organizando as suas ações e as comunicações sociais, permitindo a compreensão de concepções e valores que os grupos formulam a seu respeito e a respeito do mundo.

Segundo Moscovici (2007), todas as interações humanas pressupõem representações, sejam elas interações entre duas pessoas, sejam elas interações entre dois grupos sociais. As representações são criadas coletivamente, permeada pela linguagem. Dessa forma, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente. Para que o sujeito possa compreender melhor o mundo que o cerca, duas atribuições foram dadas às representações sociais. A primeira atribuição é a de que as representações sociais “convencionalizam os objetos, pessoas e

acontecimentos” (MOSCOVICI, 2007, p.34). Isso acontece pelo acordo entre um determinado grupo social na tentativa de adequar objetos estranhos (não-familiares) a modelos já incorporados (familiares) para que possam ser compreendidos. Essas convenções promovem a funcionalidade da representação, ou seja, o que ela representa, sendo compartilhado pelos indivíduos de um determinado grupo, tornando possível o convívio social. A determinação de qual grupo pertence certo objeto, funciona como uma rede, onde cada representação nova depende de outra pré-existente.

A segunda atribuição é que as representações são “prescritivas”. O ser humano nasce em uma estrutura social anterior ao seu nascimento com concepções de mundo reforçada socialmente e, portanto, impostas ao sujeito. Tais valores se constituem como referenciais que serão reelaborados pelos sujeitos no convívio com o grupo social. Ainda, segundo Moscovici (2007), essas representações “são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (p. 37).

Portanto, o processo de apropriação de uma representação social por um indivíduo é um processo psíquico que compreende a seleção de informação acerca de um dado objeto social e conseqüente contextualização dos elementos retidos, configurando-se em uma imagem ou núcleo figurativo, de modo que as idéias construídas são percebidas como algo concreto, objetivo, palpável, tornando-o familiar. Isso torna as representações sociais esquemas ou imagens que as pessoas utilizam para dar sentido ao mundo e para se comunicar.

O crescente interesse pela proposta teórica das representações sociais fez com que a proposta original, conhecida como ‘grande teoria’, se desmembrasse em correntes teóricas complementares. Segundo Sá (2002), três se destacam: a teoria de Denise Jodelet, mais próxima da teoria original de Moscovici; a de Willian Doise, que possui uma perspectiva sociológica e a de Jean-Claude Abric, que apresenta a proposta de uma estrutura cognitivo-estrutural para as representações sociais. A proposta de Abric tem se destacado e é conhecida como a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.

Abric (2000, p. 31) afirma que a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, “a de se organizar em torno de um núcleo central, constituindo-se em dois ou mais elementos que dão significado à representação”. A idéia, segundo Abric (1994, p. 73), “é de que toda representação

está organizada em torno de um núcleo central (...), que determina ao mesmo tempo sua significação e organização interna (...). O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”.

O núcleo central é, portanto, o local onde se localizam as características mais estáveis da representação e, conseqüentemente, mais resistentes às mudanças. Qualquer alteração no elemento central causa mudanças na representação. É este elemento que possibilita à representação sua significação, determinando os laços entre os demais elementos do seu conteúdo. Ao núcleo central, são atribuídas, portanto, duas funções: uma função geradora, que fornece valor e sentido aos outros elementos da representação, e a função organizadora, que une e estabiliza os elementos da representação (ABRIC, 2000).

Pode ser descrita, ainda, por elementos periféricos, mais maleáveis e capazes da adaptação imediata, organizados em torno do núcleo central da representação que servem como “pára-choque entre uma realidade que a questiona e o núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178).

Metodologia

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas. Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos dos cursos técnicos em Agropecuária e Agroindustrial, Integrados ao ensino médio do IFNMG – *Campus* Salinas. Participaram da pesquisa 150 alunos destes dois cursos, totalizando, aproximadamente 30% do corpo discente da instituição. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente, respeitando a heterogeneidade do grupo e a aceitabilidade dos participantes. Todos os professores foram convidados, mas apenas 37 se prontificaram a participar da pesquisa, totalizando 62% dos professores em exercício

Segundo Oliveira (2005), o campo de estudo das representações sociais permite uma flexibilidade metodológica importante quanto à escolha de técnicas de coleta e análise de dados. Alves-Mazzotti (2004) chama atenção para essa variedade metodológica, alertando que o pesquisador deve ter “em mente as questões que esta linha de investigação se propõe a responder” (p. 70), uma vez que muitas pesquisas no campo das representações sociais se “limitam a descrever

o campo da representação sem sequer identificar a organização e hierarquização entre os elementos que o compõem” (p. 70).

Como instrumento metodológico para a coleta de dados, foi utilizado, nesta pesquisa, a técnica da evocação livre associada a um questionário. Neste estudo, foi solicitado aos sujeitos que produzissem cinco (5) palavras ou expressões a partir do termo indutor **Educação inclusiva**. A escolha de cinco palavras ou expressões segue a orientação de Oliveira, Marques, Gomes, & Teixeira (2005, p.578) de “que a partir de sete palavras evocadas há um declínio na rapidez das respostas, evidenciando um trabalho mental lógico para as produções subseqüentes, descaracterizando o caráter natural e espontâneo das evocações livres”. Em uma segunda etapa foi pedido aos sujeitos que hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa técnica combinada aproveita o material bruto nascido da associação livre e o organiza cognitivamente, permitindo uma reavaliação da ordem de evocação, de acordo com indicação de Abric (2003), que advoga pela substituição do “rang de aparição” pelo “rang de importância” como produto final desta técnica de coleta de dados.

As respostas foram submetidas a uma análise com auxílio do programa de computador EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras e expressões são emitidas pelos sujeitos com a ordem em que cada sujeito as evoca, permitindo apreender quais os elementos das representações sociais são presentes de forma mais central na produção discursiva dos sujeitos.

A figura 1 apresenta uma esquematização da distribuição dos resultados gerados pela técnica da evocação livre. O cruzamento da frequência média das evocações com a ordem média em que foram evocadas gera quatro quadrantes pelos quais os elementos evocados se distribuem. A técnica advoga que no quadrante superior esquerdo se alocaem os possíveis elementos centrais e no quadrante inferior direito estariam os elementos claramente periféricos nessa representação. A lógica subjacente à técnica empregada é que os elementos que ao mesmo tempo tenham sido mais frequentes e mais prontamente evocados, teriam maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central da representação social estudada (VERGÈS, 2005; OLIVEIRA, MARQUES, GOMES & TEIXEIRA, 2005).

No segundo quadrante encontra-se a primeira periferia composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação, possuidores de frequência

elevada, mas que foram mais tardiamente evocados. O terceiro quadrante é composto pelos elementos de contraste, que foram considerados importantes pelos sujeitos apesar de sua baixa frequência total no *corpus* de análise. Abric (2003) considera que este quadrante pode tanto “revelar a existência de um sub-grupo minoritário portador de uma representação diferente” (p. 64), como ser apenas composto de elementos complementares da primeira periferia. No quarto quadrante, encontram-se os elementos claramente periféricos da representação, pouco e tardiamente evocados.

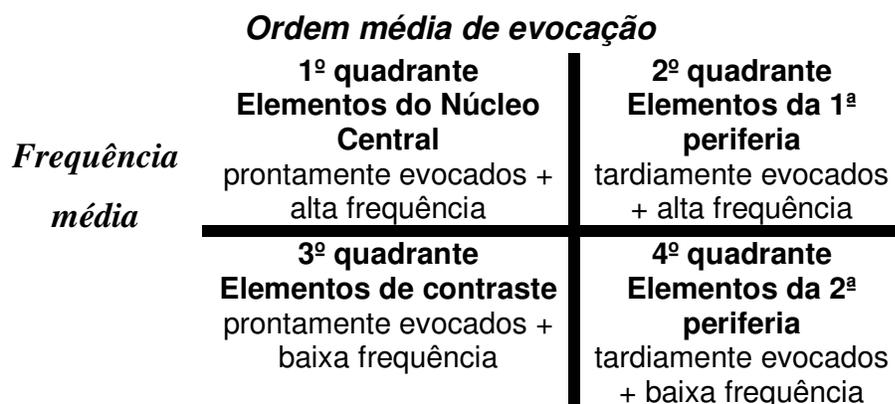


Figura 1: Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre.

Resultados

A análise das evocações (Figura 2) aponta para um provável núcleo central da representação social da educação inclusiva em professores do IFNMG (*Campus Salinas*), estruturado em torno de elementos integradores do sujeito com deficiência ao ensino regular. O provável núcleo central, composto dos elementos igualdade, amor e respeito, indica um elevado grau de compartilhamento que o discurso politicamente correto sobre o processo de inclusão educacional encontra entre os docentes do Instituto. A presença em uma periferia próxima do termo oportunidade também aponta para a mesma direção, ou seja, a necessidade de espaços

conjuntos nos quais os sujeitos com deficiência possam almejar um futuro mais promissor em nossa sociedade.

		<3,0 ordem média de evocação		≥3,0	
	Igualdade	9	1,89	Deficiência	7 4,57
	Amor	6	1,67	Oportunidade	8 3,50
	Respeito	6	1,83		
			Frequência ≥ 6		
Frequência < 6					
	Direitos Humanos	5	2,00		
	Educação para todos	5	1,20		
	Cidadania	4	2,00		
	Inclusão	4	2,75		

Figura 2 – Representação Social de “Educação Inclusiva” em professores do IFNMG- Campus Salinas (n=37).

A Figura 3 apresenta a provável estrutura para a representação social de educação inclusiva para os alunos do IFNMG – *Campus* Salinas. Conforme aponta a teoria, um provável núcleo central dessa representação está apoiada nas cognições: respeito, inclusão, solidariedade, igualdade, educação para todos e direitos iguais; apontando, de forma similar aos docentes, para um processo eficaz de internalização do discurso, referente às práticas desejáveis ao processo de inclusão, o que mostra o quanto as tentativas oficiais de vulgarização das propostas de inserção de parcelas excluídas historicamente do processo educativo tem encontrado eco nos diferentes estratos da sociedade brasileira. Em outras palavras, o discurso e a atitude desejável já estão internalizados, preparando, dessa forma, o terreno para ações efetivas do poder público, em vistas da completa inclusão educacional de deficiente.

		<2,9 ordem média de evocação		≥2,9	
Respeito	41	1,76	Deficiência	29	
Inclusão	37	2,73	Amizade	3,76	
Solidariedade	34	2,79		25	
Igualdade	33	1,94		3,32	
Educação para todos	31	2,87			
Direitos iguais	25	2,56			
Frequência < 19			Frequência ≥ 19		
Oportunidade	18	2,33	Dificuldade	17	3,88
Compreensão	16	2,75	Ajudar o próximo	16	2,94
Aprendizagem	9	2,44	Companheirismo	15	3,33
Amor	8	2,00	Paciência	15	3,07
Cidadania	8	2,50	Preconceito	12	3,25
Cooperação	7	1,86	União	11	2,91
Instalações adequadas	7	2,86	Carinho	9	3,56
			Diferença	6	4,50

Figura 3 - Representação Social de “Educação Inclusiva” em alunos do IFNMG- campus salinas (n=150).

Considerações Finais

Apesar das leis e do empenho de pais, profissionais e pessoas com deficiências, a efetiva inclusão ainda é um grande desafio. Alves (2006) ressalta que um dos grandes empecilhos ainda é a expectativa do professor em relação à capacidade dos alunos com deficiência. Assim, a representação que o professor faz de seus alunos, a expectativa que tem em relação as suas capacidades, o que pensa e espera deles terá influencia na aceitação do mesmo e em seu comportamento no contexto escolar. É sabido o quanto as representações interferem na “expectativa que os professores formam a respeito de seus alunos com deficiência e que estas podem introjetar-se neles, obstaculizando sua aprendizagem e participação no contexto escolar” (ALVES, 2006, p. 36).

As representações que os indivíduos têm de si mesmos e dos outros, resultam de um longo processo histórico que ocorre dentro de um determinado contexto social. Daí a importância de estudar as representações sociais a respeito da inclusão, na intenção de propor mudanças no pensamento simplista, muitas vezes marcados pelo preconceito em relação à pessoa com deficiência, perpetuando rótulos impostos aos que afastam do que é considerado “normal”.

Com vistas no resultado da pesquisa desenvolvida, tornou-se claro que a inclusão de pessoas com deficiências no IFNMG - *Campus* Salinas é uma questão possível, uma vez que tanto o corpo docente quanto o discente acreditam que os alunos com deficiência devam participar do mesmo ambiente educacional do qual estão presentes os seus pares não deficientes. Porém, ficou claro também que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

O resultado da pesquisa também revelou que os professores se sentem despreparados para trabalhar com classes inclusivas e o pouco conhecimento dos mesmos a respeito deste assunto. A sugestão é que sejam realizados cursos de capacitação e formação continuada para os professores e equipe pedagógica; momentos pedagógicos para troca de experiências; eventos para a multiplicação de saberes sobre a educação inclusiva, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local; maior atuação do NAPNE, principalmente no que se relaciona aos serviços de orientação; formação de parcerias com outras escolas locais, inclusive a APAE.

Sendo o professor um dos atores principais para que o processo de inclusão realmente aconteça, reforça-se a necessidade de uma atenção voltada para sua formação. Dessa forma, o docente terá condições de propor estratégias e elaborar um plano de qualidade para dar melhores condições de aprendizagem para seus alunos. Segundo Pimentel (2006, p. 70) “as dificuldades de aprender se relacionam, quase sempre, às necessidades especiais dos alunos, à inadequação do processo educacional (...)”. Assim, a formação continuada do professor é essencial para que este seja capaz de desenvolver um método de ensino flexível e inclusivo, respeitando a diversidade de seus alunos.

É importante que essas ações, voltadas para a prática da inclusão, promovam a dissolução do preconceito ainda presente em relação à capacidade dos alunos ditos “especiais”, promovendo sua inserção, tendo como foco as suas possibilidades e não somente suas limitações. Vygotsky (1984) propõe que o professor examine seu aluno de forma que além de avaliar seus problemas, ressalte as suas possibilidades. Esse mesmo autor chama a atenção para o fato da importância das interações sociais na formação das funções psicológicas superiores. Desse modo, a forma de interação do professor com seu aluno deficiente pode produzir êxito ou fracasso, dependendo da maneira como ela é conduzida. Mais uma vez, a figura do professor é explicitada no processo inclusivo.

Referências

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès, p. 27-38, 2003

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, nº. 61, p. 60-79, jan/mar. 1994.

_____. A. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In D. C. Oliveira & P. H. Campos (Orgs.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras** (pp. 141-150). Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

ALVES, D. O. **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: Expectativas Docentes e Implicações Pedagógicas**. Revista de Educação Especial, ano 2, nº 3, Dezembro 2006, p. 31-36.

FLAMENT, C. **Estrutura e dinâmica das representações sociais**. In: JODELET, D. **As organizações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

GILLY, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Org.). **As representações sociais** (pp.321-342). Petrópolis: Vozes.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S (Org.). **Psychologie sociale**, 2.ed. Paris: P.U.F., 1990

JOVCHELOVITCH, S. (1996). In defence of representations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. 26(2), 121-136.

_____. **Vivendo a vida com outros: intersubjetividade, espaço publico e representações sociais**. In: JOVCHELOVITCH, S e GUARESCH, P (org). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª Ed., 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artemed, reimpressão 2008. 264p.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P. U. F., 1976.

_____. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2007.

NAIFF, L. A. M. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. **Educação Unisinos**, Vol. 13(2), 2009, p. 110-116.

_____; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, 20 (3), 402-407, 2008.

NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. A. As Representações Sociais de Estudantes Universitários a Respeito das Cotas para Negros e Pardos nas Universidades Públicas Brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 09, nº 1, Rio de Janeiro, abril 2009, p. 216-229.

OLIVEIRA, D. C. Pontuando idéias sobre o desenvolvimento metodológico das representações sociais nas pesquisas brasileiras. **Rev. Brás. Enfermagem**, Brasília, v. 58, nº. 1, Feb. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acesso em 07-04-09

_____, MARQUES, S. C., GOMES, A. M. T., & TEIXEIRA, M. A. T. V. *Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais*. In MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V; JESUINO, J.C.; NÓBREGA, S.M. **Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: editora da UFPB, 2005.

PIMENTEL, M. A. M. **A Organização da Prática Educativa: a avaliação educacional diagnóstica e as práticas educativas**. In: MENICUCCI, M. C. (Org.). **Educação especial inclusiva**. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2006.

ROUQUETE, M. L. Qu'est-ce que La pensée sociale? In M. L. ROUQUETTE (Org.), **La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées** (pp.5-10). Paris: Érès, 2009.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. RJ: Eduerj, 1998.

VÈRGES, P. *A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação*. In MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V; JESUINO, J.C.; NÓBREGA, S. M. **Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: editora da UFPB, 2005

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. MOREIRA & D. C. OLIVEIRA (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp.3-25). Goiânia: AB Editora, 1998.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES: RESISTÊNCIAS À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA

Lucy de A.Oliveira⁴⁷
Denize C. de Oliveira⁴⁸
Lucília A. L. de Paula⁴⁹

Este trabalho analisa as representações sociais de professores de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, sobre a deficiência mental, buscando compreender as resistências ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas. A inclusão não é um tema restrito à área educacional, porém a escola possui um papel fundamental neste processo. O professor é quem lida diretamente com a inclusão e por isso é importante que conheçamos suas representações sociais em relação aos alunos com necessidades especiais.

Nas últimas décadas tem se propagado a luta pelo direito de igualdade dos grupos de pessoas com necessidades especiais e mudanças na legislação têm objetivado coibir atitudes discriminatórias, como por exemplo, o movimento da inclusão. A inclusão social, e mais especificamente a educacional, é um tema amplamente discutido no bojo da ampliação do acesso à cidadania e à educação como direito de todos. No entanto, não é possível garantir que, de fato, as políticas públicas tenham contribuído para a diminuição do preconceito em relação às pessoas com deficiência. Muitas vezes o discurso sobre a inclusão é veiculado de forma naturalizada e linear, como se bastasse o indivíduo estar em determinado espaço para ser socialmente aceito, mas sabemos que isso não condiz com a realidade social e educacional, no país. A inclusão é processo complexo, dinâmico e contraditório, que envolve questões relacionadas ao sistema simbólico de grupos sociais, aos preconceitos e à discriminação. O medo à diferença está na base das práticas excludentes e é um impedimento à transformação da escola em inclusiva:

O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado [...] E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que 'não é exatamente' como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida" (MOSCOVICI, 2001, p.56).

⁴⁷ Professora da FAETEC. Doutora em Psicologia Social (UERJ).

⁴⁸ Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UERJ). Doutora em Saúde Pública (USP).

⁴⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (UFRRJ). Doutora em Educação (PUC-Rio).

O conhecimento das representações sociais dos professores auxilia na compreensão da trama de elementos que contribuem para determinadas práticas que dificultam a inclusão do aluno com necessidades especiais na escola. A permanência de um senso comum que considera os alunos com necessidades especiais, como diferentes, inferiores, incapazes, anormais confirma a percepção de que a escola não lugar é um lugar onde caibam todos, mas apenas alguns. Os estudos de representações sociais nos ajudam a compreender o senso comum, esse conhecimento coletivo que pressupõem a existência de algum consenso social e que possui papel determinante na construção da realidade social.

O conhecimento consensual, originado no senso comum, é uma forma de conhecimento diferenciada em relação ao conhecimento científico, sendo que ambos são legítimos. Para Santos (1998, p. 69) o senso comum, um conhecimento vulgar e prático, transparente e evidente, superficial, que 'reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida', é que orienta as ações e dá sentido à vida, no sentido de conservar as estruturas, pois 'o senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real'.

Nesse sentido, é compreensível que as representações sociais tragam em seu bojo preconceitos que são naturalizados como verdades que nutrem o pensamento social. Assim, quando se pensa em inclusão como uma realidade concreta, cabe compreender o processo de legitimação/transformação dos preconceitos que marcam o aluno com necessidades especiais, mais especificamente aquele que possui uma deficiência intelectual.

Assim, para o sucesso da inclusão é necessário uma mudança não apenas da escola, mas da sociedade, no sentido de rever atitudes discriminatórias, refletir e resignificar valores. Ao mesmo tempo em que a sociedade cultua valores democráticos e igualitários, aceita a injustiça, adotando ou mesmo tolerando práticas discriminatórias e a exclusão de alguns grupos. De acordo com Jodelet (2004), a explicação da intolerância à diversidade não pode se restringir a análises históricas ou econômicas, pois os preconceitos e a discriminação são justificados nas concepções do senso comum. A noção de exclusão é polissêmica, havendo pelo menos um nível onde a abordagem da exclusão pode fazer sentido, aquele das interações entre pessoas e entre grupos:

Em se tratando de exclusões socialmente produzidas, a Psicologia Social não opõe um tipo de interpretação (psicológica) a um outro (sócio-histórico, cultural ou econômico). Ela tenta compreender de que maneira as pessoas ou os grupos que são objetos de uma distinção são construídos como uma categoria à parte. Para dar conta desta construção social, diversos modelos teóricos foram propostos. Referindo-se a dinâmicas psíquicas ou a processo cognitivos, eles colocam em jogo noções elaboradas no seio da Psicologia Social, tais como as de preconceito, estereótipo, discriminação, identidade social, ou ainda apelam, através da análise dos discursos sociais, a representações sociais e à ideologia (JODELET, 2004, p.54).

Os preconceitos se alimentam do discurso social, estando a serviço das forças de poder na regulação das relações entre os grupos que se confrontam em situações sociais e políticas (JODELET, 2004). Em contextos sociais onde predominam valores e crenças que favoreçam o desprezo à diversidade, que inferiorizam os diferentes, associando tal postura ao pertencimento ao grupo social, dicotomizam-se as relações sociais opondo 'nós' aos 'outros', categorizados como 'incluídos' e 'excluídos', consolidando o consenso.

Preconceitos disseminam a exclusão. Uma escola inclusiva é aquela que não faz distinção entre seus alunos, não os discrimina por apresentarem características diversas do padrão de normalidade e assegura condições de efetivar o direito de aprender de cada um. A escola inclusiva não é apenas para alguns, mas para todos, sem discriminá-lo por suas características individuais e particulares, mas atentando para suas especificidades assegurando as condições de aprendizagem.

Assim, neste estudo pressupomos que é possível compreender os processos que dificultam o processo de inclusão na escola, através de uma análise da representação social dos professores sobre os alunos com necessidades especiais. Partimos dos seguintes questionamentos: o que pensam os professores sobre a deficiência mental e sobre o aluno com deficiência? Como se dá a inclusão do aluno deficiente mental na escola? Existem formas de superação dos estigmas e preconceitos em relação ao deficiente mental? O que os determina? A inclusão, sendo legitimada por determinação legal, garante que os preconceitos desapareçam?

O universo consensual é constituído por conversas informais, na vida cotidiana, e o universo reificado se constrói no espaço científico, com linguagem e hierarquia próprias. Considera-se que as representações sociais trazem no seu bojo conteúdos metafóricos que podem traduzir preconceitos que são naturalizados como verdades, nutrindo o pensamento social. Assim, quando se pensa em inclusão como

uma realidade concreta, cabe compreender tanto os processos de legitimação quanto de transformação pelos quais passam os preconceitos que marcam a deficiência mental. Estes não foram extintos, portanto é impossível desvincular a inclusão das suas implicações históricas, políticas e culturais.

O professor é um agente que se constitui em sua relação com determinado espaço social, onde ocupa uma posição expressa na relação hierárquica construída naquele espaço, isto é um *lugar* ocupado 'seja como *localização*, seja, sob um ponto de vista relacional, como *posição*, como graduação em uma ordem' (BOURDIEU, 2008, p.160). As próprias representações sociais da profissão docente estão ancoradas historicamente em concepções advinda da educação cristã, como '*sacerdócio, abnegação, altruísmo, benevolência, tolerância, proibidade, perseverança*'; com impactos na 'relação do profissional da Educação com aqueles que usufruem seu serviço' (VEIGA; ARAÚJO, 2008, pg. 108). Tais concepções contribuem para uma imagem do magistério como vocação e não profissão, justificando os baixos salários e a pouca exigência de formação.

A profissão docente é construída por contradições e conflitos. Nóvoa (1994) observa que os professores encontram-se sempre entre dois mundos: eles não são pessoas do povo, nem burgueses; possuem alguns conhecimentos, mas não devem ter a pretensão de serem intelectualizados; gozam de considerável autonomia na condução da classe, mas toda regulação autônoma de sua profissão está fora de questão e, por fim, eles exercem certa influência sobre a comunidade.

Nesse contexto, mais facilmente imperam as representações que perpetuam os preconceitos e dificultam o diálogo do professor com sua ação docente: uma atitude reflexiva pode significar um grande passo rumo a uma prática profissional de cunho emancipatório.

Os desafios da inclusão escolar

A escola é um espaço marcado pela pluralidade de valores, culturas e ideias, sendo um espaço que tem a possibilidade de fomentar discussões sobre atitudes positivas ou negativas como o preconceito e a intolerância. A escola pode disseminar atitudes como o respeito às diferenças entre as pessoas, suscitar questionamentos sobre ética, cidadania, justiça, solidariedade, resgatando seu papel formativo. Entretanto, o entendimento do papel da escola na sociedade é perpassado por atitudes contraditórias, ora no sentido de reproduzir as relações

sociais existentes ora no sentido de transformá-las. Esse papel dúbio da escola frente à realidade social exige que seus profissionais se posicionem, não sendo possível a posição de neutralidade.

Ao assumir sua *neutralidade* a escola também está constituindo e manifestando sua resistência em relação aos que fogem à norma instituída e se posicionando como instituição mantenedora do *status quo*. Ignorar as diferenças sob o pretexto de que esta atitude busca não enfatizá-las, não resolve a situação porque não se pode esconder o que está visível. Ao contrário, quanto mais a rejeição é dissimulada, mais visível fica, já que ela funciona como um mecanismo socialmente construído, o que faz com que a compreensão da escola como um espaço social é fundamental para a análise e superação do problema.

Quanto ao recebimento de alunos com necessidades especiais no sistema escolar, Mantoan (2004) acredita na construção de uma nova ética, comprometida com a inclusão social e a plena cidadania, que englobe todo o sistema educacional brasileiro. A autora acrescenta que se deve buscar a superação de uma educação excludente, mediante um esforço coletivo para assegurar uma educação de qualidade para todos e adverte: [...] precisamos reverter a situação crítica de nossa escola, marcada pelo fracasso e pela evasão de parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, pelas privações constantes e pela baixa auto-estima, resultante da exclusão escolar e social. Os alunos com deficiência constituem grande preocupação para os educadores inclusivos, mas a maioria dos alunos que fracassam nas escolas são crianças que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2004, p.43).

Hoje, a escola inclui a diversidade para cumprir determinações legais, mas sem uma reflexão sobre o sentido da inclusão, e, portanto, sem o comprometimento necessário para que a inclusão seja de fato uma realidade. A forma como o movimento inclusivo se apresenta no Brasil, por imposição legal, sem maiores discussões sobre as realidades locais, culturas e práticas contextualizadas, não se traduziram até o momento em ações políticas, e desta forma não chegaram à escola e à sala de aula e forma efetiva (MENDES, 2006).

A inclusão traz grandes desafios. O convívio com a alteridade pressupõe rupturas, pois lidar com a diferença significa cuidar dela e aprender com ela (EIZIRIK, 2007). A inclusão requer transformações radicais de valores e concepções, com impactos nas práticas pedagógicas, no projeto institucional, nas adaptações do espaço físico, para assegurar as condições de acesso e permanência de todos os alunos e o clima de tolerância e respeito entre os diferentes.

Para Carvalho (2003), a inclusão educacional deve ser entendida como princípio e também como processo contínuo e permanente. De acordo com a autora, a inclusão não deve ser concebida como um preceito administrativo, que determine prazos a partir dos quais as escolas passem a ser inclusivas apenas em obediência a relações de poder ou pressões ideológicas.

Carvalho (2003) pondera que apenas a presença física não garante que os alunos estejam incluídos, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. A inclusão vai além da inserção física, da integração de todos em um mesmo espaço, mas requer que todos tenham acesso à aprendizagem efetiva. A inclusão na escola favorece a construção da cidadania, o acesso ao direito à educação, e não pode ser entendida como um 'favor' da escola e de seus profissionais que aceitam de forma passiva e tolerante alunos 'diferentes', sem o devido comprometimento com sua aprendizagem, mascarando sua resistência à inclusão. A inclusão não se restringe apenas ao aluno com deficiência, mas sua presença na escola atrai uma postura de resistência maior, devido à especificidade de suas necessidades educativas e ao preconceito historicamente arraigado.

Um dos aspectos reais que amplia a resistência do professor à inclusão refere-se ao seu desconhecimento das demandas e necessidades especiais do aluno incluído, que remete à necessidade de um sistema de apoio pedagógico. A existência de diferentes serviços de apoio auxiliam como um suporte para a superação de dificuldades nas questões educativas, o que pode ser identificado em relação a todos os alunos, na perspectiva de que todos se beneficiam com uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser contempladas em seus diferentes aspectos: cognitivo, emocional e social. Assim, considera-se que a educação inclusiva requer mudança de mentalidade e a construção de novos valores, que englobem também aqueles que apresentam diferenças acentuadas. Nesse sentido, Carvalho (2003) considera que a educação especial deve ser ressignificada diante do conceito de escola inclusiva, ampliando seu leque de compromissos, não mais como um sistema paralelo, mas como um conjunto de serviços e de recursos de apoio orientados para a educação inclusiva.

Sobre este aspecto, Omote (2005) argumenta que uma educação inclusiva implica em mudanças fundamentais de concepção de sociedade e de escola, requerendo uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar a diversidade. O atendimento a pessoas com deficiência vem

modificando-se progressivamente, num longo e lento processo evolutivo, desde as formas mais extremas de exclusão registradas no passado, até as mais recentes tentativas de se evitar qualquer forma de discriminação, rumo à inclusão social.

A perspectiva de construção de um sistema educacional inclusivo, no sentido de acolher a ampla diversidade que marca a sociedade brasileira, demanda que a escola e seus profissionais devem estar preparados para atender as mais variadas necessidades educacionais especiais, assegurando a igualdade de condições para a aprendizagem de todas as crianças e jovens.

Uma pesquisa sobre os professores e a inclusão

Este trabalho apresenta alguns dados sobre a investigação⁵⁰ realizada em 2010, com 25 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro⁵¹ (ISERJ). Em 2010, o ISERJ atendia a 5.000 alunos de diferentes faixas etárias, dentre os quais cerca de 80 são identificados como alunos com necessidades especiais. Para o atendimento a esta demanda, a escola conta com o SEI - Setor 'Espaço de Inclusão'⁵², onde especialistas em educação especial, acompanham e orientam o trabalho de inclusão dos alunos especiais. (OLIVEIRA, 2011)

Todos os 25 professores que participaram da investigação são graduados, sendo que 12 possuem curso de especialização e 5 de mestrado, enquanto 2 professores fizeram especialização e mestrado. A maioria são mulheres (22), 10 são casados ou vivem união estável, 9 são divorciados, 6 solteiros e 1 viúvo, sendo que 12 declararam ter filho e 11 não. Há um predomínio da faixa etária (10) de 30 a 40 anos, e os demais professores se distribuem equitativamente entre as outras faixas de idade. Em relação ao tempo de magistério, há a predominância de professores com menos experiência, pois 8 têm menos de 10 anos de profissão e 7 de 11 a 20

⁵⁰ Pesquisa para a elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Psicologia Social da UERJ, concluída em 2011.

⁵¹ Fundado em 1880, como Escola Normal, o Instituto de Educação tem uma longa tradição como instituição foadora de professores. Hoje, transformado no ISERJ, atende a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio – e ao ensino superior, com o curso de Pedagogia, voltado para a formação de professores.

⁵² Seus profissionais atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto aos alunos e profissionais da escola, em parceria com o SOP e o SOE, oferecem suporte tecnológico e humano para o atendimento com ledores, intérpretes, aulas de apoio, e desenvolvem uma série de atividades de auxílio, adaptação, colaboração junto ao professor, ao aluno e à família para promover a inclusão.

anos. Com mais de 20 anos de atuação temos 10 professores, sendo que destes 4 tem mais de 30 anos de magistério. A maioria (18) já possuía experiência prévia no trabalho com alunos com necessidades especiais⁵³, em detrimento dos demais (7) que não tinham tal experiência.

Do total de professores investigados, a maioria (18) estavam em regência de turma, 3 docentes ocupavam funções diferenciadas de especialistas em educação especial trabalhando com a inclusão e 3 atuavam como coordenadores e equipe técnico-pedagógica. Essa é uma variável importante porque permitiu a formalização de uma hipótese, apoiada em Oliveira (2005) que afirma que quando se trabalha com grupos que mantêm relações diferentes com o mesmo objeto, suas representações podem se apresentar diferenciadas.

Os professores responderam um questionário de caracterização sócio-cultural e participaram de uma entrevista semi-estruturada. A entrevista permitiu o desenvolvimento da linha de pensamento dos entrevistados sobre a temática geral analisada, a partir de questionamentos básicos, e não diretivos, abrindo possibilidades de diálogo entrevistado-pesquisador.

Utilizamos a terminologia “pessoa com deficiência mental” não somente por ser esta a terminologia utilizada no início da pesquisa, mas principalmente por que o termo “deficiência mental” tem representações específicas. Se optássemos por utilizar uma terminologia mais atual e usual, na legislação e em textos acadêmicos, como “pessoa com deficiência intelectual” ou “aluno com necessidades especiais”, correríamos o risco de perder o sentido da representação original, assim como sua ancoragem e objetivação.

Quanto ao roteiro norteador das entrevistas, foram realizados os seguintes questionamentos: O que é deficiência mental? Como é uma pessoa com deficiência mental? Como você percebe (identifica) uma pessoa com deficiência mental? O que uma pessoa com deficiência mental mais necessita? Existe diferença entre doença e deficiência mental? (se existe, quais são) Como você acha que as outras pessoas

⁵³ Segundo as denominações feitas pelos próprios professores, sobre suas experiências com alunos com necessidades especiais, temos: autismo (7); transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (3); sem laudo ou diagnóstico (3); Síndrome de Down (2); deficiência mental (2); dislexia (2), entre outras.

percebem o deficiente mental? Se você tivesse um filho com deficiência mental, onde você procuraria informações sobre isso? Qual tipo de escola você escolheria para seu filho? O que é feito onde você trabalha, em relação à inclusão? Como você trabalha com um aluno especial? E como você trabalha os demais alunos em relação ao aluno especial? O que você pensa sobre a inclusão? O que poderia facilitar a inclusão? Como é a relação da escola com as famílias?

A análise das entrevistas seguiu a organização sugerida pelos estudiosos da técnica de análise de conteúdo, buscando dar rigor e profundidade a mesma (BARDIN, 1977; OLIVEIRA, 2008). Neste estudo foi escolhida a análise de conteúdo temática, com o intuito de encontrar e compreender os núcleos de sentido da comunicação, cuja presença ou frequência apresentem significado para o objeto de estudo.

A análise de conteúdo nos forneceu elementos importantes que permitiram a aproximação ao sistema simbólico construído por professores sobre a deficiência mental, além de revelar questionamentos dos professores que demonstram como a escola vem se organizando em relação ao atendimento dos alunos com deficiência.

De acordo com a análise da comunicação dos professores chegou-se a três grandes vertentes, que são indissociáveis por estarem correlacionadas: a deficiência mental e seus significados; o espaço escolar e o lugar destinado ao aluno com deficiência mental; a ação pedagógica diante do aluno com deficiência mental.

A primeira temática, relacionada à conceituação de deficiência mental, propiciou a compreensão de que, embora não exista uma clareza sobre a definição da DM, os professores revelam importantes indicadores que permitem identificar, a partir do senso comum, o aluno com este tipo de deficiência. A segunda temática observada envolve o lugar ocupado pelo aluno com deficiência mental no espaço escolar. Detectamos que existe uma indefinição quanto a este espaço, pois ele representa o questionamento da principal proposta da escola, que é trabalhar com um conteúdo voltado para os que possuem condições cognitivas exigidas para a aprendizagem. Uma terceira evidência temática reúne diferentes aspectos relacionados à prática docente diante do aluno com deficiência e as ações desenvolvidas no cotidiano. São muitos os questionamentos e as dúvidas expressas pelo professor, colocadas muitas vezes de forma angustiada e de desabafo diante de uma realidade para a qual ele não consegue respostas.

A análise inferencial dos dados obtidos nesta pesquisa confirma as hipóteses iniciais sobre a influência do senso comum na prática docente, traduzindo resistência à inclusão do aluno com deficiência mental. Uma das observações foi a baixa expectativas em relação ao sucesso escolar do aluno com deficiência mental. Foram encontrados desabafos que demonstram a rejeição ao *aluno incluído*, e preocupa o fato de que provavelmente este sentimento conduza a ação pedagógica estabelecida diante da inclusão.

Mazzotti (2008) observou que os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais possuem altas ou baixas expectativas. Esse comportamento diferenciado, frequentemente, resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas e, ainda, que os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas.

Uma das questões que orientou este trabalho é a forma como os professores representam a deficiência mental e projetam sobre estes alunos suas representações. Certamente sua prática pedagógica pode influenciar ou transformar os consensos sobre a inclusão destes alunos, portanto, a forma como eles são recebidos influencia na aceitação dos demais alunos. Além disso, mudanças de atitude podem significar um elemento facilitador para que o aluno com deficiência possa ocupar seu espaço na escola e usufruir deste lugar. É comum, que os professores, ao receberem alunos com deficiência mental, sejam confrontados com diferentes dificuldades que refletem sentimentos conflitantes que flutuam entre a piedade e a rejeição. Nem todos os professores estão preparados para encarar com naturalidade a deficiência, o que concorre para um tratamento diferenciado, evidenciando a diferença de maneira negativa.

As condições de trabalho relatadas pelos professores não facilitam sua prática, mesmo que a escola atenda ao que preconiza a legislação em vigor. Os professores demonstram grandes dificuldades em relação à sua prática pedagógica diante da proposta de inclusão. Smeha e Ferreira (2008) encontraram resultados semelhantes em pesquisa sobre a inclusão escolar na visão dos professores, onde estes foram unânimes em afirmar sentimentos de despreparo para o trabalho junto às crianças com necessidades especiais:

Eles afirmam que não tiveram, em sua formação acadêmica, o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado. Os professores foram preparados para trabalharem com as crianças que “aprendem”; assim, quando eles se deparam com as limitações na aprendizagem, sentem frustração, angústia, impotência e medo (SMEHA; FERREIRA, 2008, p.46).

Os registros das narrativas expressaram o desconforto causado pelo processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas. Foi encontrado um conjunto simbólico consubstanciado em representações que serve de entrave para a aceitação destes alunos nas classes regulares. Por que existe resistência por parte dos professores? Com base nos dados coletados foi possível chegar a alguns achados que reforçam a noção de que as representações da deficiência mental estão ancoradas em concepções que sustentam a rejeição do aluno com deficiência mental.

A teoria das representações sociais nos ajuda a entender esse movimento de resistência, ao descrever os dois processos sócio-cognitivos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. O sentido da objetivação é o de materializar as abstrações e corporificar os pensamentos, tornando concreto o objeto representado, sendo que a objetivação da deficiência mental se expressa na inclusão deste aluno na escola regular. Foi observado que as representações dos professores estão vinculadas ao conhecimento acadêmico e profissional (universo reificado), mas também ao conhecimento construído pelo senso comum, caracterizando-se como uma forma de conhecimento híbrido. Existem diferentes elementos nas representações da deficiência mental, sendo que o consenso não é totalmente partilhado pelos professores entrevistados, ainda que alguns conteúdos representacionais foram identificados como consensuais, o que significa que podemos considerar tais representações como teorias partilhadas.

Para muitos entrevistados, persiste o posicionamento de que o melhor lugar para o aluno com deficiência é a escola especial. Embora tenham manifestado atitudes positivas diante da inclusão, os professores, demonstraram preocupação com os alunos severamente comprometidos, que segundo eles, necessitam de atendimento que ultrapassa os recursos da escola. As representações dos professores estão ancoradas à percepção da deficiência como uma doença, portanto um problema biomédico, o que torna imprescindível um diagnóstico e, na maioria das vezes, um tratamento específico da área médica. Sendo considerada

uma espécie de doença, ultrapassa a alçada da escola, que pouco pode realizar, já que eles, os professores, se consideram “leigos”. O professor, entretanto, é possuidor de um conhecimento elaborado cientificamente, voltado para o desempenho de sua atuação profissional, e com sua autodefinição como ‘leigo’, o professor desconsidera este conhecimento para justificar sua rejeição ao grupo de crianças com necessidades especiais: ele rejeita por não poder atendê-las como ‘leigo’.

O conteúdo dessa representação docente é constituído por uma herança culturalmente transmitida, que influencia e sustenta a argumentação sobre as dificuldades acerca da inclusão. Esse processo justificatório pode ser observado no conjunto das categorias das principais dificuldades apontadas, relativas ao desconhecimento do professor, à falta de adaptação da escola, às dificuldades enfrentadas junto às famílias e as perdas no rendimento dos demais alunos. Deve-se questionar se essas são dificuldades reais ou expressão do processo de resistência à inclusão.

Foi possível perceber que existe a busca por um melhor atendimento ao aluno deficiente mental, porém tudo indica que mesmo sendo modificadas as estratégias de intervenção, é difícil abandonar atitudes antigas, que têm por base a constituição de representações também arcaicas. Ao perceber a deficiência mental como uma doença, as intervenções idealizadas são as reabilitadoras que buscam um padrão de normalidade, elegendo a escola especializada com ao ideal, pois ofereceria outras condições. O estigma da anormalidade promove a rejeição e por mais que sejam toleradas as diferenças, sentimentos contraditórios persistem. Prevalece a concepção de que o aluno com deficiência possui uma patologia, mesmo que ele seja saudável. Dessa forma, o parecer médico ainda é uma condição importante para que seja considerado *especial*.

Naturalmente, *os normais* estão em vantagem em relação *aos anormais*, já que estes últimos apresentam um defeito a ser corrigido. Nas representações do professor a deficiência mental é considerada uma condição deficitária que envolve, principalmente, as habilidades intelectuais, mas envolvem também aspectos relacionados a estereotípias, fragilidades, desabilidades sociais, lentidão mental, agressividade e compulsão sexual. Entretanto, a análise dos dados permitiu verificar ainda a existência de estereótipos em relação aos alunos com deficiência mental, geralmente, percebidos como mais dóceis e fáceis de serem atendidos, em

contraste com os estereótipos associados aos que possuem *problemas de comportamento*, pois aqueles que reagem com agressividade são mais rejeitados e despertam atitudes menos positivas.

A teoria das representações sociais permitiu o entendimento de que os processos de exclusão do deficiente constituem formas específicas de compreensão e comunicação daquilo que o senso comum preconiza. Através das representações do professor sobre a deficiência mental foi possível abstrair o sentido das práticas docentes, que refletem de suas crenças sobre o aluno com deficiência.

Na sociedade, assim como na escola, existe uma ordem estabelecida culturalmente que valoriza a intelectualidade, e este é um dos principais motivos, senão o mais importante, pelo qual pessoas com deficiência mental são estigmatizadas. Suas dificuldades quanto à utilização de habilidades intelectuais coloca-as em posição de inferioridade frente aos demais, o que sugere uma relação de dependência social devido à percepção de sua incapacidade.

É importante assinalar que todo aluno necessita de um olhar diferenciado, e é isso que identifica a profissão docente em sua particularidade, que não se restringe a transmitir conhecimentos. Percebe-se, nos últimos anos, a ampliação de um processo de empoderamento dos professores, que participam cada vez mais das decisões que envolvem a escola, parte da gestão democrática da instituição. Este processo envolve componentes individuais e coletivos e, pode ampliar as possibilidades de se desenvolverem as transformações necessárias para a inclusão.

Um elemento fundamental para a prática inclusiva é o fortalecimento do corpo docente no sentido de cumprir, da melhor forma, seu papel na instituição. As políticas públicas apontam para um novo sistema escolar, porém não garantem que as práticas sejam condizentes e efetivas. É necessário que os professores desenvolvam ações conjuntas, críticas e conscientes, para que se construam na escola espaços inclusivos, não apenas para o cumprimento de determinações legais, mas por uma concepção da inclusão como direito.

A escola constitui-se em um espaço de resistência à inclusão. Em diferentes contextos, a argumentação do senso comum legitima comportamentos de exclusão. As representações da deficiência mental são construídas por um processo complexo, constituídas por significados ocultos, com informações não científicas disseminadas pelo senso comum e pelos meios de comunicação de massa, que ao invés de favorecer acabam dificultando novas elaborações sobre a deficiência

mental. A manifestação da alteridade está refletida na relação professor-aluno como um fator que determina a exclusão. Quando ele passa a perceber suas ações de forma articulada à ação do outro, torna-se possível a percepção do outro em sua totalidade, sua individualidade e diferenças. Quanto menos alteridade, mais conflitos existirão, mas para que isso ocorra é necessário o reconhecimento de nossas próprias limitações.

Foram identificados dois contornos definidos nas representações sociais da deficiência mental: um deles reconhece as diferenças existentes entre os sujeitos com e sem deficiência, enquanto o outro direcionamento naturaliza as diferenças, afirmando a igualdade. Ao considerar as diferenças como um dado concreto, se faz necessário um conjunto de subsídios necessários à inclusão do deficiente mental na escola, ou seja, é reconhecido que ele necessita de investimento diferenciado. A naturalização da deficiência reforça a idéia de que basta o aluno ser inserido no espaço escolar para estar incluído. Desta forma, o discurso da igualdade se faz perverso se existe a percepção de que a diferença necessita ser reconhecida para que possa ser atendida.

Nesse sentido, identificamos expressões como “somos todos iguais”, “somos todos diferentes”, “todos somos deficientes”, “ser diferente é normal”, “ninguém é normal”. De acordo com Omote (2006), tais frases são cunhadas no afã de produzir mudanças nas crenças e atitudes em relação a pessoas tradicionalmente excluídas, podendo esconder uma tendência a não enxergar certas condições que condenam alguns a uma vida bastante limitada. O autor adverte que;

As diferenças referidas na educação inclusiva nem sempre levam em conta as severas deficiências que limitam acentuadamente a pessoa. Os deficientes com esse grau de comprometimento não podem ser atendidos em classes de ensino comum, ainda que estas sejam amplamente inclusivas. (OMOTE, 2006, p. 256).

Neste estudo foi possível diferenciar a expressão das dificuldades enfrentadas pelo professor diante de um aluno com deficiência. Quando um professor refere que não sabe o que fazer em determinadas situações cotidianas frente ao aluno deficiente ele está expressando suas angústias e seu despreparo para uma prática tecnicamente orientada. Entretanto, é possível identificar situações onde o preconceito está manifesto de forma velada, não menos comprometedora.

Em relação ao despreparo profissional para lidar com o aluno com necessidades especiais, foi percebido certo distanciamento entre o corpo docente e

os profissionais especialistas. Segundo os especialistas, diferentes iniciativas foram tomadas no sentido de dialogar com esses professores, entretanto, eles afirmam a dificuldade, de 'chegar ao professor', pois ao mesmo tempo em que este se queixa, parece não aceitar auxílio. As propostas apresentadas pela equipe de inclusão parecem não corresponder ao que o professor idealiza, o que seria uma intervenção direta com o aluno. O trabalho de acompanhamento e intervenção desenvolvido pelos especialistas é muitas vezes percebido pelo professor como uma crítica a sua ação pedagógica.

Observamos ainda, no conteúdo analisado, que existem diferentes concepções entre os professores especialistas e os não especialistas. Os professores especialistas demonstraram ter atitudes menos discriminatórias e uma relação de respeito à alteridade não apenas com os alunos deficientes, mas também com os demais, que, mesmo não sendo diagnosticados, apresentam problemas na escola. Desta forma, o papel do professor especializado torna-se imprescindível na elaboração de novas concepções sobre a deficiência mental que certamente poderão produzir novas formas de conhecimento e compreensão, podendo articular e mobilizar o grupo a caminho de práticas participativas e solidárias. Para tal, existe a necessidade de que se analise de que forma a escola está ou não contribuindo, com sua prática, para a proposta de inclusão.

A proposta de capacitação ou formação em serviço requer um tempo que o professor normalmente não dispõe. Ele argumenta que a participação em cursos de capacitação só seria possível durante o horário de sua jornada de trabalho, já que normalmente trabalha em dois turnos. A bi-docência vem sendo uma possibilidade no trabalho pedagógico com as turmas onde existem alunos com necessidades especiais, e acredita-se que com este auxílio o trabalho pode ser desempenhado de forma mais eficaz, inclusive atendendo melhor aos demais alunos, que dessa forma não teriam as perdas a que se referiram os professores.

As representações dos professores destacaram o despreparo profissional e seus impactos negativos no processo de inclusão, indicando a premência de reverter essa situação, investindo na formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Sabemos que as representações são intrínsecas aos sujeitos e se materializam em sua ação pedagógica, portanto não se pode garantir que a formação profissional efetue uma mudança rápida e efetiva no atual panorama escolar. Entretanto, acreditamos que uma atenção maior à formação dos

profissionais da educação, na perspectiva de construção de uma educação inclusiva, pode significar uma mudança positiva nas representações sociais sobre a inclusão, com impactos no processo ensino-aprendizagem.

A relação entre professores e familiares é considerada como importante para um melhor desempenho do aluno em processo de inclusão, e os professores afirmam valorizar a participação dos pais como uma influência positiva na qualidade do atendimento da escola. Entretanto, o discurso comum na escola é que as famílias são as primeiras a rejeitar a condição da criança com deficiência, numa demonstração de possível incompreensão da situação familiar da criança. A parceria das famílias com o trabalho desenvolvido na escola é considerada como fundamental, e quando isso não ocorre, o professor argumenta que o trabalho da escola se perde.

Acredita-se que as iniciativas que vem sendo tomadas pelo ISEJ buscam soluções para os problemas operacionais relacionados ao atendimento dos alunos com necessidades especiais. Observamos que as resistências de muitos docentes, em relação à inclusão, se objetivam nas dificuldades manifestas no trato com os alunos e também com os profissionais especializados e suas propostas para facilitar a inclusão. Nesse sentido, quando o professor afirma que a escola está despreparada para receber determinados alunos, ele também inclui a si mesmo, suas limitações e resistências, como um fator desse despreparo.

É necessário considerar que os professores isoladamente não possuem o poder de modificar atitudes e concepções arcaicas. Na verdade, a inclusão requer mudanças atitudinais que envolvem também o conhecimento das idéias que norteiam o comportamento social e as concepções que estão presentes em todos os sujeitos.

Considerações Finais

Neste estudo buscou-se compreender as representações sociais de professores sobre a deficiência mental e foram observadas inúmeras questões apontadas pelos entrevistados e que demonstram a necessidade de um olhar mais atento ao processo de inclusão iniciado nas escolas, marcado por extrema complexidade. Os resultados encontrados aproximam-se daqueles apontados pelos diferentes pesquisadores que fundamentaram este trabalho, indicando que as representações sociais dos professores objetivam-se em *resistência* para a inclusão

do aluno com deficiência mental, elaboração sustentada por uma base social que determina as relações na escola (ANJOS et al, 2009; PEREIRA & SILVA, 2008).

Muitas das questões levantadas apontam para a necessidade de se efetuar uma reflexão mais ampla sobre as políticas públicas, sobre a formação de professores, sobre o sistema escolar, numa perspectiva inclusiva, de garantia do acesso e permanência de todos na escola, com efetiva aprendizagem. Para tanto, é fundamental que a produção científica das diferentes áreas sobre a inclusão chegue à escola e à formação dos profissionais de educação.

A teoria das representações sociais norteou essa investigação e contribuiu para ampliar nossa reflexão sobre a educação inclusiva e o processo de sua implantação no sistema escolar brasileiro. Segundo Mazzotti (2008), a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender as resistências diante da inclusão:

na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (MAZZOTTI, 2008, p.21).

As dificuldades identificadas refletem um distanciamento da prática pedagógica em relação às políticas educacionais inclusivas. A educação inclusiva exige mudanças individuais e coletivas, pedagógicas e educacionais, no bojo de transformações culturais e sociais mais amplas, principalmente no que tange aos valores e concepções que regem o espaço social.

A inclusão é uma exigência legal que favorece a convivência com as diferenças, em um processo que ocorrerá a logo prazo, e que beneficiará todo aluno, com ou sem deficiência. A exclusão persiste no interior do sistema de ensino e atinge diversos segmentos sociais. Assegurar o respeito às diferenças na escola é um dos objetivos da inclusão e foi designada à escola uma responsabilidade que, se bem sucedida pode contribuir para modificar atitudes discriminatórias existentes na sociedade, favorecendo a construção de uma democracia cada vez mais inclusiva e plural.

Referências

- ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n.26, 2003.
- EIZIRIK, M. F. O cuidado com a diferença. **Revista Educação Especial**: n.30. 2007.
- JODELET, D. **Os processos psicossociais da exclusão**. In OLIVEIRA, D. C. & CAMPOS, P. H. F. (Org.) *Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República. 2004.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **R. CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.
- MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1994.
- OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem -UERJ**, v. 16, n. 4, p.569-76. 2008.
- OLIVEIRA, L.A. **Representações Sociais da Deficiência Mental: o senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola**. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- _____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.
- PEREIRA, M. S., SILVA, K. R. X. Representações Sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p.12-26, jul./dez. 2008.
- SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo: v.2, n. 2, maio/ago. 1988.
- VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J.C. S. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2008.
- SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: n. 31, p. 37-48, 2008.