

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vanderlei Balbino da Costa

**A PRÁTICA SOCIAL DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR ENTRE
ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E SEUS DOCENTES: O
ESTREITO CAMINHO EM DIREÇÃO À INCLUSÃO**

SÃO CARLOS

2009

**A PRÁTICA SOCIAL DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR ENTRE
ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E SEUS DOCENTES: O
ESTREITO CAMINHO EM DIREÇÃO À INCLUSÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA SOCIAL DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR ENTRE
ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E SEUS DOCENTES: O
ESTREITO CAMINHO EM DIREÇÃO À INCLUSÃO**

Vanderlei Balbino da Costa

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos, como
parte do requisito para obtenção do Título de
Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

SÃO CARLOS – SP

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C837ps

Costa, Vanderlei Balbino da.

A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão / Vanderlei Balbino da Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
248 f.

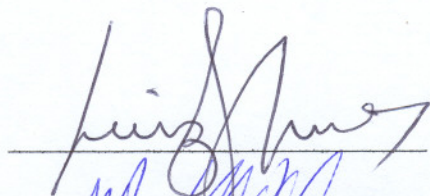
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Práticas sociais e processos educativos. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência visual. 4. Diversidade. 5. Convivência.
I. Título.

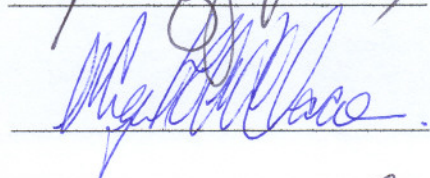
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

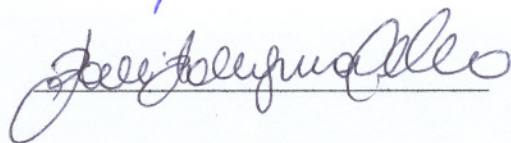
Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Luiz Gonçalves Junior', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Miguel Claudio Moriel Chacon', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Roseli Rodrigues de Mello', written over a horizontal line.

*Aos meus pais, Antônio e Iracema, por
acreditarem em mim e por serem pessoas que me
estimulam a lutar. Também a minha esposa,
Xhirlei Amaral e as minhas filhas, Anni Carolinne
e Melinne Geovanna, pela companhia, pela espera
e pelo aconchego familiar.*

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder seguir,
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder seguir,
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

*Conhecer as manhãs e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder seguir,
É preciso a chuva para florir*

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Tocando em Frente – Almir Sater

*O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência, nem o abandono [...]
O que mata um jardim é esse olhar vazio
De quem por eles passa indiferente
Mário Quintana (1906-1994)*

AGRADECIMENTOS

“O sucesso torna as pessoas modestas, amigáveis e tolerantes; é o fracasso que as faz ásperas e ruins”

William Maugham (1874-1965)

O sucesso, a conquista e a vitória não são minhas, elas são de um grupo que direta ou indiretamente esteve ao meu lado, perto ou longe, torcendo por mim.

Nas escalas hierárquicas, penso ser necessário agradecer primeiramente a Deus, Criador do universo, pela força e pelo dom da vida.

A minha esposa Xhirlei Amaral, as minhas filhas Anni Karolinne e Melinne Geovanna, pelo aconchego familiar.

Aos meus pais e demais membros da família, pelas Preces.

Aos colegas de trabalho na SMECL e CEPROTEC de Rondonópolis/MT, pela credibilidade profissional.

Aos(as) docentes Paulo Isaac, Neicimar Celestino, Isamara Scarlati, Clarisa Guerra e Ademar de Lima Carvalho (UFMT).

Aos(as) docentes Fátima Denari, Selva Barreto, Roseli Mello, Mey Van Munster, Glauco Ramos, Stella Araújo e Amadeu Logarezzi (UFSCar).

Aos meus leitores(as) por me emprestar seus olhos para fazer as leituras: José Balbino, Nilton Mello, Joselito Balbino, Michele Denise, Maurício Belmonte, Mônica Lima, Carina Souza, Magda Miyuki, Natália Stofel, Ellem Saraiva e Thiago Manfrini, estes dois últimos pela importante participação na construção desse trabalho.

Aos(as) colegas da BCo Rose, Adriana Dutra, Paulo Turci, Ailton Guimarães e Luiz Paulo, este, em especial, pelas correções textuais.

Ao seleto grupo de amigos(as) Matheus Santos, Robson Amaral, Flavio Idalírio, Paulo Antonini, Henrique Domingos, Ernesto Galli, Aparecido Almeida, Rafael Manfrini, Denise e Miriam Corrêa, Alessandro Pereira, Erivelto Santiago, Laura Carolina, Leila Cristina, Patrícia Primo e Andréa Dorileo.

Aos membros da Banca: Luiz Gonçalves Junior, Miguel Cláudio Moriel Chacon e Roseli Rodrigues de Mello, pelas contribuições.

Aos amigos(as) do NEFEF/SPQMH, pelos debates e discussões.

Aos estudantes, funcionários, coordenação e direção do Centro de Reabilitação Louis Braille de Rondonópolis/MT.

Aos(as) colegas do mestrado, pela convivência nesses dois anos.

À conceituada equipe da Fundação Ford/FCC, pelo apoio financeiro na realização deste estudo.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada **“A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão”** é resultado de um trabalho realizado entre 2007 e 2008 nas escolas da rede básica da cidade de São Carlos/SP. Identificamos nesse estudo que durante décadas as pessoas com deficiência foram marginalizadas, excluídas e segregadas. Assim, nesse processo não se respeitava o outro, o dessemelhante enfim, o deficiente. Justifica-se esse estudo a partir da necessidade de que na escola as pessoas com deficiência precisam ser vistas, olhadas, percebidas enfim, respeitadas. Nesse trabalho procuramos abordar como vem se dando o processo de inclusão escolar dos(as) estudantes deficientes visuais regularmente matriculados nas escolas do ensino fundamental e médio desse município. Deste modo, nossa questão norteadora nesse estudo foi: **“Quais os processos educativos vivenciados por estudantes Deficientes Visuais na prática social da convivência escolar no ensino regular, em especial nas relações entre os(as) discentes com seus docentes?”**. Os objetivos deste estudo buscaram: compreender os processos educativos decorrentes da prática social da convivência escolar, em especial nas relações entre os(as) estudantes Deficientes Visuais com seus(as) docentes, particularmente se estão contribuindo para que aqueles(as) possam se perceber enquanto estudantes incluídos(as) no ensino escolar regular; e investigar como vem se dando o processo de inclusão dos(as) estudantes Deficientes Visuais no ensino regular em escolas onde são ministradas aulas para estudantes considerados normais. Nossa opção metodológica nesse estudo foi a pesquisa qualitativa com base nos princípios filosóficos da Fenomenologia, cujo enfoque é a observação, a descrição compreensiva das vivências que realizei durante três meses com estudantes deficientes visuais e a dialogicidade entre esses sujeitos e com esses sujeitos por meio da observação participante. Os procedimentos foram: aproximação nas escolas e em seu entorno; convivência em diferentes contextos educacionais com esses DVs bem como observação em sala de aula através do convívio. O referencial teórico centrou-se nos escritos de Dussel, Freire, Fiori, Brandão, entre outros(as) que nos possibilitou entender um pouco mais sobre a educação escolar. Utilizamos ainda referenciais que abordam a temática da Inclusão em especial as que se referem às pessoas com deficiência no ensino regular. Finalmente, para a *Construção dos Resultados*, utilizei as observações feitas em três escolas de ensino regular, registrando os dados sistematicamente em notas de campo (NC), bem como as entrevistas realizadas com seis estudantes deficientes visuais regularmente matriculados nas escolas observadas. Os resultados obtidos nessa pesquisa nos levaram a

pensar que o processo de Inclusão ainda vem se efetivando de forma parcial, pois percebemos a necessidade de formação docente, aquisição de recursos didático-pedagógicos, bem como adaptação na estrutura da escola para receber com eficácia o ingresso e permanência dos(as) estudantes com deficiência visual nas escolas de educação básica da cidade de São Carlos/SP.

Palavras-Chave: Práticas Sociais, Convivência, Inclusão Escolar, Pessoas com Deficiência Visual, Diversidade e Processos Educativos.

ABSTRACT

This piece of research entitled **“Social Practise in School Cohabit Between Blind Students And Their Teachers: The Narrow Path Towards Inclusion”** is the result of a work carried on between the years 2007 and 2008 in public primary schools from São Carlos, São Paulo State. In this study we found out that during decades people with disabilities have been marginalised, excluded and segregated. Thus, in this process there was no respect towards the other, the different one, the disabled. The reason for this study is that at school people with disabilities should be seen, considered, respected. In this work we sought to understand how the process of educational inclusion of regularly registered disabled students has been given in elementary and high schools of this municipality. In this scope our guiding questioning in this study was: **“What are the educational processes experienced by blind students in the social practise of school coexistence during compulsory education, especially in the dealings between teachers and students?”** The objectives of this study were: to comprehend the educational processes – products of the social practise of school coexistence – especially in the dealings between blind students and their teachers, particularly whether their teachers have contributed in a way that they might consider themselves as included students in the regular school teaching; and to investigate how the process of inclusion of blind students to the school regular teaching, where lessons are taught to students considered “normal”, has been carried out. Our methodological option in this study came to be qualitative research based on the philosophical principles of Phenomenology, which targets observation, comprehensive description of the experiences lived during the three months with the blind students and the dialogue relations between these individuals as well as with these individuals through participating observation. The proceedings were: getting close to the schools and surroundings; coexisting with these blind subjects in different educational contexts as well as in-classroom observation. Theoretical references are centred in the works of Dussel, Freire, Fiori, Brandão, among others, which made it possible for us to understand a little bit more about school education. We also made use of references which include the theme Inclusion, especially those referring to people with disabilities in the regular teaching. Finally for the Building of the Results there have been used the observations made in three of the schools of compulsory teaching, the data been systematically registered in field notes, as well as interviews with six blind students regularly registered in the schools observed. Results produced by this research led us to the conclusion that the process of Inclusion has been still carried out only in part, for we perceived the need for teacher formation, acquisition of

didactic-pedagogical resources as well as adaptation of the school infrastructure to effectively receive the coming and staying of blind students to schools of São Carlos /SP.

Key-words: Social Practise, Cohabit, Educational Inclusion, Educational Processes, Diversity, Blind People.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características dos colaboradores entrevistados	115
Quadro 2. Matriz Nomotética	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 AS PRÁTICAS SOCIAIS E OS PROCESSOS EDUCATIVOS EM TORNO DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	38
1.1 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, DIFERENÇA E PRECONCEITOS.....	47
1.2 ALGUNS PRINCÍPIOS DA AÇÃO DIALÓGICA	67
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA: DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO ESCOLAR. 69	
3 A CONVIVÊNCIA ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO	95
3.1 A ESCOLA E OS(AS) DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	99
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	111
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	112
5 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	119
5.1 MATRIZ NOMOTÉTICA	119
5.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	120
5.2.1 <i>Solidariedade</i>	120
5.2.2 <i>Indisciplina</i>	124
5.2.3 <i>Dificuldades para inclusão</i>	125
CONSIDERAÇÕES	134
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE A – REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA TRABALHO DE CAMPO E OBSERVAÇÕES NAS ESCOLAS	156
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
APÊNDICE C - NOTAS DE CAMPO (NC) – DE 1 A 35.....	159
<i>Estudante I: notas de campo 1 a 5</i>	159
<i>Estudante II: notas de campo 6 a 12</i>	170
<i>Estudante III: notas de campo 13 a 18</i>	184
<i>Estudante IV: notas de campo 19 a 24</i>	197
<i>Estudante V: notas de campo 25 a 30</i>	213
<i>Estudante VI: notas de campo 31 a 35</i>	226
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS COLABORADORES E IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	237

PREFÁCIO

“Bom dia! Meu nome é Vanderlei Balbino da Costa, sou aluno de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Estou realizando uma pesquisa sobre inclusão escolar do aluno Deficiente Visual no ensino regular. Meu objetivo é compreender os processos educativos decorrentes da prática social de convivência escolar entre estudantes com deficiência visual e seus docentes no ensino regular”.

Assim descreve o autor deste trabalho que ora tenho a honra de prefaciá-lo, o seu primeiro contato formal com os seus participantes.

Assim se apresenta, com nome, com identidade, seguro da importância de seu trabalho para a completude de mais uma etapa de sua carreira profissional; assim se apresenta e diz de seus objetivos, claramente expostos.

Assim nos conhecemos e nos aproximamos e com a simplicidade típica dos sábios, Vanderlei se fez conhecer neste Programa, nesta instituição. Ultrapassando a estreita margem destinada aos encontros formais de sala de aula, o respeito, a postura ética, a preocupação com o domínio dos conteúdos exigidos para esta etapa de formação, a preocupação com os desígnios das políticas de ação para as pessoas com (d) deficiências, constituem partes de uma construção que, certamente, resultará grandiosa.

Esta presente reflexão busca as contribuições da fenomenologia para a transformação do pensamento atual, radicado numa perda crescente de sentido de valorização daquilo que constitui a unidade do humano em si mesmo, pensamento este que importa revitalizar em direção a uma aproximação de compreensão do homem, ser misterioso e vulnerável que sempre se revela como fim.

Os entendimentos baseados na fenomenologia, opção do autor para a constituição do arcabouço teórico de seu trabalho, visam a descrição da realidade a partir de um observador e do objeto observado, tendo por pressuposto a existência de uma unidade indissociável entre ambos e por objetivo compreender como o conhecimento constrói a realidade. Significa a presença no mundo, avaliando-o constantemente, a partir da percepção. Não se pode exprimir o mundo a não ser partindo de um *ser-no-mundo*, isto é, o mundo só é mundo porque existe um observador que assim o significa.

Desta forma, a fenomenologia não rejeita, contrapõe-se ou tenta substituir as demais formas de se fazer ciência, mas busca ajustar sua problemática, selecionando seus objetos e reorientando sua pesquisa. Parte da idéia que a experiência humana é plenamente significativa: sua tarefa é descobrir na multiplicidade do vivido, uma estrutura primária e ao desvelá-la, isto é tornando-a um fenômeno, chegar ao marco das investigações empíricas do

homem. Por sua vez, considera que as instituições empíricas da experiência humana tornar-se-iam estéreis caso fossem colocadas à prova com os resultados das ciências empíricas do homem.

Com a segurança do conhecimento adquirido e das vivências do cotidiano, decorrentes de sua condição de *ser especial*, o autor conduz a mirada do nosso olhar para a observação das sutilezas envolvidas nas tramas dos aspectos contidos na educação que se denomina (não tão propriamente), como inclusiva.

À luz da fenomenologia do olhar, sob a inspiração de Bosi (1995, p. 70)¹, percebe-se, neste trabalho que “nem todo olhar disporia da mesma capacidade de contemplar. Há o olhar-sensação, o ser tocado pelos raios de luz, matéria privilegiada da teoria sensista; mas esse ver-sentir é precário (...) porque não consegue dar, por si só, a idéia da coisa. Dá-nos apenas uma sua aparência”. E é justamente esse olhar maniqueísta que o autor, Vanderlei, tenta desvelar neste seu trabalho.

Passeando pela História, campo de conhecimento de sua formação inicial, e neste caso, a História da Educação Especial, o autor tece comentários à luz do criticismo próprio das pessoas que vivenciam um cotidiano permeado de contradições. De um lado, o protecionismo (exarcebado, por vezes) legal que garante atendimento quer escolar, quer laboral (pela reserva de vagas); de outro, apresenta-se um quadro cujos esboço e matizes, invariavelmente (salvo honrosas exceções), não combinam entre si.

Nas palavras do autor:

“Nesse estudo somos partidários de que o processo de inclusão escolar deve ocorrer em todo o sistema de ensino. Partilhamos também da idéia de que a inclusão é a forma pela qual, todas as pessoas, deficientes ou não, devam ser incluídas no ensino regular. No entanto, temos a clareza de que a Educação Inclusiva, por se tratar de um processo novo na nossa legislação educacional, configura-se como um projeto de Educação em construção, portanto inconcluso. Seu fracasso ou o seu sucesso dependem de nós para que a Educação se torne verdadeiramente inclusiva, e, nesse sentido, libertadora”.

Ressalta-se, pois, a fundamental importância docente.

Percebemos, pois, que a história da profissão docente não se dissocia do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. No momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão). Neste caso, a diferença não é vista como sinônimo

¹ BOSI, Alfredo. A fenomenologia do olhar. Em: NOVAES, A (org) *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 5ª. Reimpressão.

de diversidade: diferença tem o peso do entendimento negativo, em que ao aluno são atribuídas características que o transformam em deficiente.

Dadas as peculiaridades, cada aluno deveria receber atendimentos diferenciados, sem que isto se constituísse demérito e desencadeasse um processo de marginalização. Ao contrário, tais entendimentos justificam-se na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras, e que podem conviver, harmonicamente, a partir desta diferenciação. E esta convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outros, mas sim, como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação.

Como nos ensina Demo (1998, p.6)²

(...) educação não faz milagre, sobretudo quando tomada como política isolada e meramente setorial. Mas pode ocupar lugar estratégico, quando vista como fundamento primeiro da oportunidade de desenvolvimento, no contexto da formação da competência humana capaz de história própria, individual e coletiva. (...) De nossa parte não queremos dela o que não pode dar, mas queremos dela tudo o que pode dar. Nem mais, nem menos.

Em consequência, destaca o autor deste trabalho que

“(...) a prática social da convivência escolar entre os estudantes com deficiências e seus docentes, no ensino regular, se materializa sobre duas formas. Se de um lado, olhamos para a escola, nela presente docentes e demais componentes da comunidade escolar que não medem esforços no sentido de promoverem a inclusão de todos(as) no ensino regular; por outro lado, somos obrigados a conviver com uma árdua realidade: nesse cenário educacional vivenciamos pessoas com deficiências sendo rotuladas como incapazes, marcadas por estigmas e discriminações em torno de suas limitações físicas, mentais, sensoriais, motoras e/ou múltiplas”.

Estes entendimentos prescindem de reflexão e análise mais consistentes a fim de evitar equívocos na opção por uma definição terminológica a ser tomada como diretriz de políticas e ações. Assim, cabe lembrar que a imprecisão dos termos, fruto talvez da rica variabilidade semântica própria da língua portuguesa ou advinda de traduções, ou ainda, resultante de modelos educacionais outros que dão a conhecer resultados positivos e satisfatórios, vem gerando uma certa confusão na área da Educação e da Educação Especial, quanto à definição de estratégias para o atendimento às necessidades especiais.

² DEMO, Pedro. O charme da exclusão social. Campinas: Autores Associados. Col. Polêmicas do nosso tempo, no. 61, 1998.

Desta forma, seria necessário considerar a base epistemológica da Educação Especial – multiparadigmática e multidisciplinar – para integrar os conhecimentos provenientes dos paradigmas positivistas (predizer), dos paradigmas subjetivos e interpretativos (compreender) e dos paradigmas construtivistas críticos (emancipar e desconstruir).

Além disto, a base médico-psicológica da Educação Especial deveria passar por uma ressignificação, ampliando seu espectro para outras áreas do conhecimento como a sociologia e a antropologia, propondo uma educação progressiva que utiliza um discurso reflexivo, que resolva problemas colaborativamente e que possa desenvolver valores e destrezas adequadas à democracia participativa. Isto nos leva a repensar sobre o valor das diferenças. E, neste sentido não há como discordar das palavras do autor deste trabalho:

“O grande problema que se apresenta nos contextos escolares, é que os traços dos preconceitos, da discriminação e, por assim dizer, dos estigmas nem sempre são visíveis. Às vezes, esses encontram outras formas implícitas de se manifestar entre aqueles que têm em relação às pessoas com deficiências, baixa expectativa e aqueles que sofrem esses estereótipos”.

Ressaltam-se, pois, dois entendimentos de senso comum que a História, não obstante os avanços atuais, quer no campo das Ciências, quer no campo das leis, vem registrando, especialmente nos países em vias de desenvolvimento: de um lado, a presença física de um aluno com deficiência na sala de aula comum, não garante, na essência, como bem alinhavado nos resultados deste trabalho, por exemplo, a sua permanência no processo educativo formal. De outro lado, configura-se a necessidade de rever (pré)conceitos, por parte da escola como uma comunidade total, por parte da sociedade mais ampla, eliminando barreiras atitudinais, em primeira instância e, subsequentemente, aquelas provocadas pelo assistencialismo exacerbado que limitam e/ou impedem o desenvolvimento do Homem.

Para tanto, há que se ter como ponto de partida, como bem nos diz o autor deste trabalho

“(…) que o grande problema, que a nosso ver atua como atributo negativo ao processo de inclusão, é a equivocada idéia de que a escola ainda deve centrar-se em padrão de normalidade, escolhendo de forma arbitrária a identidade do sujeito e fazer dela uma identidade verdadeira. Penso que a nossa verdadeira identidade é construída mediante a convivência com todos(as) a partir das experiências coletivas em conjunto com a comunidade”.

Frente ao exposto, fica clara a necessidade urgente de busca de outros referenciais cujos conteúdos não reforcem tão somente a (quase) perfeita retórica dos documentos oficiais, mas que por meio de propostas de ações e experiências cientificamente explicitadas possam contribuir para a obtenção de resultados mais profícuos e de saltos de

qualidade no que reporta às condições de vida de pessoas com deficiências ou com necessidades especiais...

O propósito fundamental dos movimentos educativos críticos – e aqui se inclui a cultura da diversidade – é o de desenvolver teorias e práticas que contribuam para a consolidação da emancipação social; como tal, esta é uma tarefa das mais complexas que requer a cooperação de todas as pessoas que não se percebem identificadas com o tipo de educação ou de sociedade a que se vinculam. Andar por caminhos incertos e com dificuldades; porém, como profissionais comprometidos, não podemos renunciar ao nosso compromisso de provocar profundas mudanças, ainda que não com a rapidez desejável, mas apoiados num trabalho colaborativo entre todos/todas e com todos/todas.

Nas palavras do autor deste trabalho:

“Essa constatação nos fez perceber que olhar não é o maior problema, pois todos olham. A grande questão é saber olhar com os olhos que respeitam as diferenças, a diversidade na pluralidade. Assim, o olhar é uma forma de nos posicionarmos frente ao mundo que nos cerca. Nesse sentido, o olhar é assim uma linguagem que, no contato com as outras pessoas, vai se construindo através das inter-relações com os outros num processo dialógico”.

Em uma sociedade multicultural como a que vivemos, a dimensão educativa pretende não somente compartilhar novos modelos de socialização, de percepção de si e do outro, como também, aspirar a novos modelos cognitivos construídos na relatividade dos diversos olhares que compõem diversos entendimentos e sobre sua possível descentralização. Assim, a educação para a modernidade (ou globalização, como pretendem alguns estudiosos) não pode prescindir de uma ética de responsabilidade individual e coletiva.

Nesta visão de diversidade, a educação deve ser considerada com um instrumento redutor de desigualdades manifestas na sociedade. Para tanto, há que se (re)conceituar alguns valores sobre a diferença frente aos princípios de igualdade, liberdade e justiça de forma a estabelecer um compromisso permanente com as culturas minoritárias. Atrevo-me a dizer, diferentes.

Não basta reconhecer seus direitos, sobejamente conhecidos e divulgados no âmbito acadêmico e social e reconhecidamente beirando a perfeição, no que compete aos aspectos humanitários e filosóficos que os inspiram, ainda que sua prática nos lembre de distâncias comparáveis à existente entre a terra e o sol...

Trata-se, primordialmente de considerar que as culturas diferentes (ou minoritárias) tenham liberdade para desenvolver os seus direitos, isentos das características de assistencialismo, caridade e falso protecionismo. Todo este movimento deve propiciar profundas reflexões ao considerar a cultura da diversidade como um processo de mudanças de

regras e funções daqueles que constituem, ou têm a intenção de construir as modernas sociedades.

Seguramente, este trabalho e seu autor cumprem este propósito: ao trazer á luz conhecimentos acerca deste universo tão delicado e intricado ao mesmo tempo, desvelam não somente sentidos e visões; mais do que isto, imprimem significados a estes olhares...

Que o trabalho pontual que cumpre as exigências de uma etapa de formação – mestrado – possa continuar, frutificando indefinidamente...

É uma honra partilhar deste momento, de sua amizade e, sobretudo, de aprender com você.

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCAR/DPsi/ PPGEEs
São Carlos, Janeiro de 2009.

Introdução

“A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida. A vantagem é recíproca, pois os homens, enquanto ensinam, aprendem.”
Séneca (4 a. C. – 65 d. C.)

Nos sistemas educacionais inclusivos temos percebido, nos discursos de grande parte dos(as) docentes, a falta de preparação para trabalhar com pessoas deficientes. Esses discursos, em se tratando da inclusão, são pertinentes quando sabemos que esta é uma tarefa complexa, ainda nova em nossa legislação educacional.

Neste sentido, ao nos depararmos com os docentes que estão atuando no ensino regular na Educação Básica, em especial, quando esses têm em suas salas de aulas estudantes com alguma deficiência física, é recorrente o discurso de que não estão preparados para trabalharem com deficientes no ensino regular. Esses docentes são unânimes em afirmar que, no processo de formação durante sua graduação, não tiveram disciplinas que os preparassem, qualificassem e habilitassem para a promoção da inclusão escolar no ensino regular.

Esse discurso está, de certa forma, fundamentado na alegação de que nas universidades a formação é precária, principalmente em se tratando da preparação desses para atuarem no ensino regular com pessoas com deficiências. Assim sendo, Pacheco e Costa (2005), citados por Vitalino (2007) afirmam:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como reflexão de todos os envolvidos no processo educativo (p.410).

Ainda sobre a questão da formação superior deficitária, Vitalino (2007) observa que:

Esta mobilização e/ou sensibilização é de fundamental importância para que a educação inclusiva possa consolidar-se aos poucos no meio universitário e se expandir para outros níveis de ensino e para a sociedade de maneira geral, porquanto cabe à universidade o papel social de formar os futuros profissionais para auxiliar na construção de uma sociedade menos excludente (p.411).

As precariedades aqui apontadas são recorrentes. Na medida em que se analisam os cursos de formação docente, nota-se que há uma veemente desarticulação marcante entre as políticas públicas que estão regendo a inclusão no ensino regular escolar.

Se lançarmos mão do referencial bibliográfico publicado acerca desta temática, é notório que os limites dos sistemas inclusivos encontram-se presentes em abordagens que, de acordo com Silva, L. (2006), podem ser vivenciadas:

Inclusão é uma tarefa complexa, que exige do educador múltiplos saberes da prática educativa, principalmente porque pressupõe o respeito às diferenças existentes entre educandos, independentemente de sua capacidade ou dificuldade, de sua origem socioeconômica ou cultural, em escolas e classes que se propõem a atender às necessidades individuais e coletivas dos mesmos (p.149).

Os limites que permeiam os sistemas educacionais inclusivos estão presos em aspectos profissionais cuja formação docente configura-se como um grande obstáculo ao processo de inclusão escolar. No entanto, não é possível disseminar a idéia de que a culpa pelo fracasso da inclusão é somente dos docentes. Obviamente que não, afinal, a ação educativa não é uma tarefa apenas do corpo docente. Há, na escola, outros segmentos também responsáveis pela inclusão.

A inclusão não é uma tarefa apenas de alguns. Desta maneira, mobilizar os docentes, bem como toda a comunidade escolar, e principalmente a família, a nosso ver configura-se como um grande passo para que a Educação Inclusiva possa se consolidar não só nos cursos de formação docente, mas também na Educação Básica, e por fim em toda a sociedade. Essa sensibilização de todos(as) seguramente irá contribuir de forma positiva para que possamos reduzir de maneira acentuada os traços excludentes que ainda há no sistema de ensino.

Além disso, ao pensar na escola, em sua estrutura funcional, bem como na configuração de seus componentes curriculares, é possível verificar que o processo de inclusão escolar seria e teria maior flexibilidade, visto que a educação do diferente deve estar

permeada por múltiplas ações pedagógicas diferenciadas. É necessário, deste modo, a formação continuada desses docentes, a adaptação dos currículos escolares a essa nova realidade, investimentos em equipamentos, e por fim, a reflexão de toda a comunidade escolar.

Os problemas socioeconômicos, por sua vez, são apontados também como dificuldades à inclusão; em outras palavras, falta vontade, compromisso ético, profissional e institucional para legitimar e garantir estes direitos. Diante desta assertiva, Silva, L. (2006) aponta alguns aspectos que são contributos essenciais e que impõem limites às escolas, bem como ao processo de inclusão:

Temos claro que são muitas as dificuldades encontradas nas escolas para atender às crianças com necessidades educacionais especiais em geral, tais como: falta de informação e de compromisso ético e político com a profissão; dificuldades de adaptação de material; resistência da família e desinformação; problemas socioeconômicos dos educandos e educadores; falta de apoio por parte das escolas, dos colegas e do próprio governo, em suas três instâncias; alto custo de materiais; arraigamento a procedimentos metodológicos que enfatizam a deficiência como explicação para o atraso na aprendizagem, em detrimento das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que o aluno apresenta (p.160).

Durante séculos nossa escola tem se configurado como seletista, excludente e, por conseguinte, conservadora, principalmente por privilegiar os bons, perfeitos, normais, enfim, os bem constituídos.

Acerca da exclusão, segregação e, por assim dizer, marginalização nos diversos segmentos da escola, Rodrigues (2003) tece ferrenhas críticas a esta quando:

Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc., fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (p.73-74).

Deste modo, a escola que não observa o outro, o diferente, o estranho, mantém em suas fileiras os traços da marginalização social, da segregação e, por assim dizer, da exclusão educacional. Esse modelo de escola, contudo, configura-se como o fio condutor das críticas de Rodrigues (2006) ao se dirigir à escola tradicional quando afirma:

Falar de inovação no campo da educação é um assunto bem complexo. A escola pública foi criada com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação final com níveis semelhantes de conhecimento e usando estratégias uniformes. Considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi também sempre estranho à escola tradicional. Por isso parecem tão radical e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela EI. Esta questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem (p.316-317).

Se, de um lado, a escola é marcada pelo fracasso, pela marginalização daqueles que não conseguem responder aos ideais de homogeneidade, de normalidade, de outro, ressalta-se que, na Educação Inclusiva, busca-se um novo modelo de Educação que resgata a dignidade humana de todos(as), sejam eles deficientes ou não.

A escola atual está estruturada para atender o estudante padrão, perfeito, normal, enfim, bem constituído. Os que não conseguem se enquadrar nesse modelo homogeneizante estão fadados ao fracasso. Partindo dessa premissa, Pires (2006) faz ferrenhas críticas ao modelo de escola que temos, ao descrevê-la:

A educação é estruturada em função desse objetivo, e todos os que não querem ou não conseguem alcançá-lo são candidatos, mais cedo ou mais tarde, à exclusão. A educação somente tem valor se for capaz de oferecer uma formação compatível com as demandas do mercado (p 80).

Assim, ao nos referirmos ao sucesso na Educação, a escola deve se estruturar no princípio de que todos(as) são e estão aptos. No mundo moderno, globalizado, sem fronteiras, ligado por rede de informação, o princípio fundamental da Educação nos sistemas inclusivos é garantir direitos, acesso, sucesso e permanência dos(as) estudantes com deficiências no ensino regular.

O processo de inclusão escolar, em sua essência e por excelência, tem como meta precípua lutar por uma Educação cidadã, libertadora, humana e humanizante. Nesse sentido, Mantoan (2003) comenta: “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a

nós mesmos” (p.189). Ainda a respeito das críticas acerca da escola tradicional, a mesma autora sublinha:

A identidade fixa, estável, acabada, própria do sujeito cartesiano unificado e racional, também está em crise (Hall, 2000). As identidades naturalizadas dão estabilidade ao mundo social, mas a mistura, a hibridização, a mestiçagem desestabilizam as identidades, constituindo uma estratégia provocadora e questionadora de toda e qualquer fixação da identidade (Silva, 2000; Serres, 1993) (p.193-194).

A escola que temos, na prática, não vem cumprindo o seu papel que é o de ensinar a todos(as) sem distinção, etnia, orientação sexual ou deficiência de qualquer que seja o grau de comprometimento; É importante salientar que, por não estar adequada ao processo de inclusão escolar, seria relevante que, pelo menos, o sistema educacional pudesse adaptar a escola, no sentido de possibilitar que as pessoas com deficiência participem das todas as atividades pelos docentes. Acerca dessa assertiva, Lopes e Valdés (2003) alertam:

Há uma necessidade veemente por parte dos professores em participar de um programa de capacitação para atuar junto com alunos deficientes: - As escolas carecem de infra-estrutura adequada, os materiais são escassos e não atendem a condições mínimas para realizar uma aula de Educação Física (p.206).

Nesse sentido, um dos maiores desafios da Educação Inclusiva é lutar para eliminar as barreiras que assustam e que comprometem o livre acesso de todos(as) ao conhecimento, ao saber elaborado e à participação livre, espontânea. Partindo desta premissa, Carvalho (2006) aponta qual será o ideal da Educação Inclusiva:

O último parágrafo da mensagem sintetiza o ideal da educação inclusiva: o sonho de todos nós de oferecermos educação para todos, em escolas de boa qualidade, sem que se estabeleçam limites para a capacidade de aprendizagem de algumas pessoas, sejam elas de portadoras de deficiência ou não (p.84).

A Educação Inclusiva numa escola para todos não pode ser dirigida por decretos, legislações ou por modismos que vigoram no pensamento comum: “se todos estão incluindo, nós também vamos incluir”.

A promoção de uma escola inclusiva se faz com estrutura educacional pronta, sem barreiras atitudinais que impeçam o acesso dos deficientes ao espaço escolar.

É necessário salientar, neste estudo que, para que a inclusão possa ocorrer, é imprescindível que os docentes possam se preparar, se qualificar e se habilitar para que na escola a inclusão do deficiente, do estranho, do dessemelhante não se constitua em obstáculos ao ensino. Partindo desta premissa, Carvalho (2006) alerta:

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes (p.158).

Ao observar Carvalho (2006), é possível identificarmos que, para incluir, é preciso criar mecanismos que permitam que esses estudantes que possuem alguma deficiência, possam se integrar com o grupo, com a escola e com seus docentes. Integrar, aqui, significa estar envolvido em todas as atividades promovidas pela escola. Em relação à inclusão é necessário que esse estudante com alguma deficiência física possa acompanhar a turma na escola sem prejuízo a sua formação.

Na escola ou fora dela a comunidade deve reconhecer este estudante com deficiência, sem que seja causado a ele nenhum trauma emocional em sua trajetória pessoal. Assim, nos sistemas inclusivos, entre tantas outras formas de avaliação, em relação aos estudantes com deficiências que se encontram incluídos no ensino regular escolar, sugere-se que se observem os seguintes aspectos:

- a) a imagem que tem de si mesmo;
- b) a auto-estima;
- c) habilidade de fazer amigos para conviver, seguir regras sociais;
- d) habilidade em colocar-se no lugar dos outros;
- e) sua relação social;
- f) persistência para atingir seus objetivos;
- g) resolução de conflitos;
- h) como controla suas emoções e impulsividade em situações de frustração;
- i) forma de valorização das ajudas, se as solicita, aceita, rejeita;
- j) perspectivas de futuro;

k) formas de convivência; (BRASIL, 2002, p.74).

Esses aspectos elencados são atributos relevantes ao processo de inclusão escolar, principalmente, porque observa princípios como auto-estima, habilidades, relação social, persistência, resolução de conflitos, perspectiva de futuro, convivência e etc.

É por esta e outras razões que acreditamos ser preciso colocar os “pingos nos is” e entender que nos sistemas educacionais a inclusão deve propor a reestruturação das nossas escolas, das políticas e das práticas culturais que até então tem se configurado como seletistas, excludentes e conservadoras.

A escola que abraça a diversidade na pluralidade, que respeita as diferenças, que vê no outro e no diferente a possibilidade de convivência, embora sendo todos dessemelhantes, necessariamente deve primar por algumas metas, a saber:

- A proposta da Educação Inclusiva passa fundamentalmente pela possibilidade de construir uma escola diferenciada para todos;
- Se as diferenças são comuns a todos então é relevante que possamos responder que a heterogeneidade se configurará como importante atributo à aprendizagem de todos(as) no ensino regular;
- Cabe aqui ressaltar que as diferenças, às quais fizemos menção, configuram-se no âmbito de uma escola comum aos alunos com ou sem deficiência e não na perspectiva histórica de componentes curriculares diferenciados e/ou diferenciação curricular.

Partindo desta premissa, na qual a escola regular objetiva abrir suas portas à inclusão, Rodrigues (2006) aponta qual será o papel da escola nos sistemas inclusivos:

A proposta pedagógica da EI passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas aos alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem (p.311).

As referências mencionadas acerca da temática da inclusão nos possibilitaram entender como esse processo vem ocorrendo na unidade escolar. Como aponta Mantoan (1997):

A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (p.145).

A pesquisa que permeia nosso estudo vê o processo de inclusão enquanto ação educativa total, através da qual a escola deve se abrir para incluir todos(as). Nesse sentido é de fundamental importância ressaltar Carvalho (2006) quando observa a necessidade de respeito aos princípios, como: “a individualidade” (preservando os interesses individuais); “a identidade” (que significa valorizar a auto-estima de forma positiva); “os ideais democráticos” (que significam a legitimação dos direitos para o exercício pleno da cidadania); e “a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos”.

Esses aspectos, no entanto, nos remetem a seguinte constatação: a inclusão escolar é um processo novo, portanto ainda difícil de ser aceito. Resta-nos, contudo, empenho, dedicação, vontade, pois mudar o modelo que aí está posto durante décadas, eliminar barreiras que impedem nossas ações, quebrar paradigmas conservadores que nos marginalizam, que nos oprimem e nos excluem, romper obstáculos que nos impossibilitam de lutarmos pela nossa independência, são, entre outros, os maiores desafios aos(às) docentes nesse novo milênio que hora se inicia.

Desse modo, a meu ver, incluir é despojar de preconceitos, discriminações, aceitar as diferenças, respeitar a diversidade. Incluir é garantir espaços, abrir horizontes, respeitar o outro, o diferente, enfim, possibilitar que todos possam, mesmo sendo diferentes, gozar de direitos sociais, políticos e culturais.

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiências sempre foram excluídas, segregadas, discriminadas, enfim, marginalizadas. Enquanto deficiente visual sou fruto também de uma escola que sempre foi seletista, excludente e conservadora, onde apenas os bons, perfeitos, normais são privilegiados. Os traços do preconceito, da discriminação, dos estereótipos e, por assim dizer, dos estigmas estão presentes na sociedade que não observa o outro, o diferente, enfim, que não respeita a diversidade.

A inserção nos movimentos sociais, inclusive nos movimentos pela inclusão escolar de todas as pessoas com deficiências, reflete qual é e em que modelo de sociedade estamos inseridos, principalmente, se observarmos que na escola ou nos diferentes contextos

de aprendizagem é valorizado apenas o estudante padrão, homogêneo, perfeito, como se isso fosse possível de se efetivar.

Nossa luta frente ao movimento pela inclusão escolar tem muitas metas, dentre elas, propiciar a todos(as) o direito de participar de uma escola que seja capaz de abrir suas portas ao outro, ao diferente, ao deficiente, pois nossa intenção é a superação dessas práticas desumanizantes que ainda encontra-se presente por entre os muros da escola.

Em um breve relato inicial sobre minha vida, pretendo apontar alguns comentários que refletem minha trajetória no movimento social, comunitário e popular que se iniciou nos anos de 1970 nas comunidades rurais de pequenos sítios, bem como minhas motivações para a realização deste estudo.

Em Mato Grosso, em especial na cidade de Rondonópolis, local onde nasci e fui criado, meus pais eram trabalhadores do campo associados a um sindicato que lutava, constantemente, pela posse da terra, o qual, hoje, constitui-se no que chamamos de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Dessa forma, também fiz parte, na década de 70, do movimento dos trabalhadores agrícolas, o qual buscava, em terras devolutas, um espaço para a conquista da pequena propriedade.

No entanto, minha efetiva trajetória política, bem como a minha participação e inserção no movimento social, comunitário e popular, através da Comunidade Eclesial de Bases (CEBs), da Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD), do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP), do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e da criação do Centro de Reabilitação Louis Braille (CRLB) de Rondonópolis, iniciou-se em princípios da década de 1980.

Nesse período, trabalhando na agricultura, perdi a visão do olho esquerdo. Como já havia perdido a visão do olho direito em 1966, aos dois anos de idade, decorrente de efeito colateral do sarampo, e ficando então impossibilitado de estudar no ensino regular, senti a necessidade de encontrar em minha cidade uma instituição que atendesse estudantes Deficientes Visuais (DVs).

Como em Rondonópolis não havia uma escola com esta especialidade, a solução foi procurar a Diretoria de Ensino para, conjuntamente, começarmos a articular a abertura de uma sala de aula para atender aos Deficientes Visuais residentes no município.

A luta foi árdua, a batalha foi intensa. Hoje, após duas décadas, temos o Centro de Reabilitação Louis Braille (CRLB), com sede própria, atendendo a cerca de 90 pessoas com Deficiência Visual de toda a região sul do estado do Mato Grosso.

Em 1989, após concluir o curso de magistério, ingressei no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) - campus de Rondonópolis - e, concomitantemente, comecei a ministrar aulas deste componente curricular no Ensino Fundamental (EF) - 5ª a 8ª séries - e no Ensino Médio (EM) - 1ª a 3ª séries - na Rede Pública Estadual de Mato Grosso.

Em 1992, graduei-me na citada licenciatura, iniciando, no ano seguinte, o trabalho como professor substituto no curso no qual havia me formado, continuando conjuntamente o trabalho no Ensino Fundamental e Médio. A docência no Ensino Superior perdurou até o ano de 2002, enquanto o trabalho na Educação Básica teve continuidade até 2006.

Em Rondonópolis, não há programas de pós-graduação *stricto sensu*, impossibilitando-me, após o término da graduação, em 1992, a realização de um curso de mestrado. Desta forma, realizei, entre os anos de 1994 e 1998, duas pós-graduações nível *lato sensu*, sendo uma especialização em Didática Geral e a outra em Administração Escolar.

Nessa trajetória acadêmica e profissional, bem como em minhas inserções em movimentos sociais, comunitários e populares, procurei sempre lutar pelas igualdades sociais. Assim, ao longo de dezoito anos trabalhando na Escola Pública e ministrando aulas de História para estudantes considerados normais no Ensino Fundamental, Médio e Superior, pude perceber que o sistema de ensino que temos não está preparado para o processo de inclusão escolar de Deficientes Visuais.

Deste modo, minha opção em fazer o curso de mestrado, a partir de 2007, na área de Processos de Ensino e de Aprendizagem, abordando a temática da inclusão, em especial, a convivência escolar dos estudantes Deficientes Visuais, parte do princípio de que o sistema educacional vigente marginaliza as pessoas com deficiência, não permitindo, portanto, a inclusão de todos(as) em uma escola de qualidade, na qual pessoas de diferentes etnias, culturas, orientações sexuais, faixas etárias e pessoas com deficiências múltiplas não sejam discriminadas, rejeitadas e vistas como o outro, o diferente, enfim, não tendo sua diversidade respeitada.

Imerso em um modelo de sociedade excludente, que marginaliza homens e mulheres que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos, o que mais me motivou a desenvolver esta pesquisa são estudantes Deficientes Visuais que já estão freqüentando o ensino regular. Deste ponto de vista, este estudo nos incentiva a vislumbrar a possibilidade de lutar por uma Educação cidadã que propicie o direito de todos(as) ao ensino e à aprendizagem em escolas regulares.

Meu ingresso nesse Programa de Pós-Graduação em Educação (nível mestrado), em especial na linha Práticas Sociais e Processos Educativos, tem sido um grande desafio acadêmico, por propiciar um mergulho em aportes teóricos da filosofia Dusseliana pautada na *Ética da Libertação* (DUSSEL, 2000); na *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 1999); na *Conscientização e Educação* (FIORI, 1986); na *Cultura e Desenraizamento* (BOSI, 2004), *O que é Educação?* (BRANDÃO, 1986), *Teoria da Ação Comunicativa* (HABERMAS, 1994), entre outros. Neste sentido, esses teóricos colaboram para aperfeiçoar meu olhar frente às concepções sobre raça, ação comunicativa, lazer, trabalho, orientação sexual, valores morais, éticos, diversidade, inclusão e deficiências. Esses aspectos previamente elencados têm sido para mim uma experiência fundamental a partir da múltipla diversidade que a Linha propicia aos/as acadêmicos/as que a ela encontram-se vinculados/as.

A convivência com esses referenciais teóricos têm tido um valor significante a partir do momento em que proporciona reflexões sobre: identidade, alteridade, exclusão, marginalização, desqualificados, despossuídos, sobrantes, o outro, indivíduos que se encontram em um contexto socialmente construído, ao qual chamamos diversidade.

Partindo dessa premissa, cumpre levantar o seguinte questionamento: nesse modelo de sociedade excludente, marginalizadora, seletista e, portanto, conservadora, quem é o outro? Segundo Dussel (2000), o outro é: “Um sujeito ético distinto que não pensa necessariamente igual; um sujeito distinto de enunciação que permite a livre participação a partir do dissenso; o sujeito livre, portador de novos direitos, autônomo, crítico-consciente e soberano” (p.418).

Ao longo da história da humanidade, é possível identificar que o descaso político para com o outro, incluindo as pessoas deficientes, expresso por meio da desigualdade social, econômica e cultural, tem se perpetuado há séculos. Os traços da marginalização social se configuram quando o poder constituído, as instituições políticas e as instâncias estatais não cumprem seu papel que é a prestação de serviços em educação, formação profissional e saúde, deixando de propiciar qualidade de vida a todas as pessoas e, portanto, desrespeitando os direitos sociais conquistados arduamente por cidadãos(ãs).

É notório perceber, assim, que, nesse modelo de marginalização social, sou fruto também de uma educação que marginaliza, que privilegia apenas mulheres e homens considerados perfeitos, bons, bem constituídos, os ditos normais. Deste modo, Goffman (1978) destaca:

(...) há emergência da preocupação com os cegos, mudos, idiotas, cretinos, loucos, dementes, enfim, aquela parcela de crianças que não se encaixavam no padrão de normalidade e que acabavam estigmatizadas, segregadas, excluídas. Acontece, porém, que a preocupação com a especificidade do deficiente vai percorrer um longo e tortuoso caminho (p.16).

Pensar no outro, no diferente, na diversidade, portanto, é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade. Neste contexto, Dussel (2001), citado por Oliveira, I. (2006), assegura:

Aceitar o argumento do outro supõe-se o aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, é, também uma aceitação da pessoa do outro (p.70).

Nesse sentido, quando percebemos a possibilidade de conviver com as diferenças e, portanto, com a diversidade, vale salientar o que pensa Boaventura de Souza Santos (1995): “Temos o direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p.07).

Também, nesta perspectiva, Freire (1992):

Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos, é por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fossemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a idéia de igualdade seria perfeitamente inútil (p.98).

A prática social da convivência escolar entre estudantes Deficientes Visuais e seus docentes, em sua essência e por excelência, não pode, portanto, estar fundada no princípio da normalização, onde as diferenças se constituem como empecilhos aos processos educativos. Assim, nas últimas décadas do século XX e em pleno século XXI, observamos governos, organismos internacionais, instituições e estudiosos discutindo novos paradigmas de inclusão escolar.

Partindo dos debates originados neste contexto, é possível fazer a seguinte indagação: e nossos estudantes com Deficiência Visual, também alvo desse discurso, colaboradores(as) ativos(as) deste estudo, sentem-se eles incluídos?

É nesse prisma político e ético que nosso olhar paira frente à possibilidade de que, através da prática social da convivência escolar, estudantes Deficientes Visuais e seus docentes possam vivenciar processos educativos.

Assim, insistimos que o papel primordial do docente é: romper barreiras, superar obstáculos, quebrar paradigmas, inverter papéis conservadores que a escola tem cultuado, re-significar sua figura, observando a prática social da convivência e os processos educativos decorrentes desta prática. Tal observação só pode se dar a partir da atenta escuta do outro, do diferente, que, no caso deste estudo, são os(as) estudantes com Deficiência Visual regularmente matriculados no Ensino Fundamental – EF (5ª à 8ª série) – e Médio – EM (1ª à 3ª série) – de escolas da rede básica da cidade de São Carlos/SP.

Acerca da questão da Deficiência Visual, é importante ressaltar que, de acordo com a Sociedade Brasileira de Oftalmologia (SBO, 2002), a Deficiência Visual caracteriza-se por uma perda de visão que não pode ser corrigida. Isto significa que o indivíduo, mesmo usando, óculos ainda não é capaz de, por exemplo, ler um jornal ou reconhecer alguém que passe por ele na rua. O termo Deficiência Visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais.

A Deficiência Visual é caracterizada pela diminuição da resposta visual, a qual pode ser: leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1992), pessoas cegas ou com Deficiência Visual Total (DVT) – acuidade visual inferior a 5% – são aquelas que apresentam desde uma ausência total de visão até a perda da percepção luminosa (não distinguem a luz). O indivíduo com Visão Subnormal (VSN) ou Baixa Visão (BV) – acuidade visual de 10% a 20% – apresenta desde a capacidade de perceber a luz até ao grau em que a Deficiência Visual interfira ou limite o seu desempenho.

Cumprе salientar que, nesse estudo, foram observados e entrevistados seis estudantes Deficientes Visuais, sendo quatro com Deficiência Visual Total (DVT) e dois com Baixa Visão (BV) e/ou Visão Subnormal (VS).

Desta forma, a partir de orientações das disciplinas Práticas Sociais e Processos Educativos, Seminários de Dissertação, Pesquisa em Educação, reuniões do Núcleo de

Estudos de Fenomenologia em Educação Física e participações em eventos científicos da área de Educação e afins, bem como do orientador, decidi levantar a seguinte questão de pesquisa: *Quais os processos educativos vivenciados por estudantes Deficientes Visuais na prática social da convivência escolar no ensino regular, em especial nas relações entre os(as) discentes com seus docentes?*

Assim, o estudo tem como objetivos:

- Compreender os processos educativos decorrentes da prática social da convivência escolar, em especial nas relações entre os(as) estudantes Deficientes Visuais com seus(as) docentes, particularmente se estão contribuindo para que aqueles(as) possam se perceber enquanto estudantes incluídos(as) no ensino escolar regular;
- Investigar como vem se dando o processo de inclusão dos(as) estudantes Deficientes Visuais no ensino regular em escolas onde são ministradas aulas para estudantes considerados normais.

No primeiro capítulo dessa pesquisa, intitulado *As Práticas Sociais e os Processos Educativos em torno da inclusão escolar das pessoas com Deficiência Visual*, faço alguns apontamentos sobre a prática social da convivência escolar entre estudantes Deficientes Visuais e seus docentes na perspectiva da educação, diversidade, diferenças, preconceitos e da ação dialógica em torno da inclusão, envolvendo, principalmente, alguns processos educativos de ensino e de aprendizagem em escolas que têm estudantes com Deficiência Visual regularmente matriculados.

No segundo capítulo desse estudo, abordo como se constituiu historicamente a questão da deficiência desde os primórdios das civilizações até as primeiras tentativas de se promover a integração escolar. Neste aspecto, faço uma breve contextualização de como se constituiu o processo de integração das pessoas com deficiência no Brasil a partir da década de 1960.

No terceiro capítulo, discorro sobre como vem se configurando a inclusão escolar dos(as) estudantes com Deficiência Visual no ensino regular. Desta forma, optei por discutir *A Convivência Escolar e o Processo de Inclusão*.

No quarto capítulo, denominado *Percurso Metodológico*, explico como realizei essa pesquisa, os *Procedimentos Metodológicos* utilizados, bem como os *Instrumentos de Coleta de Informações* de que lancei mão no decorrer do estudo. Penso ser relevante ressaltar que a minha opção foi a investigação qualitativa com enfoque inspirado na fenomenologia.

No quinto capítulo, para a *Construção dos Resultados*, utilizei as observações feitas em três escolas de ensino regular, registrando os dados sistematicamente em notas de campo (NC), bem como as entrevistas realizadas com seis estudantes deficientes visuais regularmente matriculados nas escolas observadas.

Finalmente, teço alguns comentários intitulados apenas *Considerações*, por acreditar que o trabalho encontra-se aberto, obviamente, sendo necessárias outras investigações acerca desta temática de estudo.

1 As Práticas Sociais e os Processos Educativos em torno da inclusão escolar das pessoas com Deficiência Visual

*“Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.”
Alberto Caeiro (1889 - 1915)*

Ao longo de décadas temos visto teóricos buscando meios, fórmulas e/ou tendências pedagógicas que possam explicar a educação em seu sentido amplo. Nesse sentido, é possível observar que a história de homens e de mulheres tem sido marcada por dominação e resistência entre pessoas, grupos, comunidades e nações (FREIRE, 1987). Sociedades nas quais freqüentemente há uma minoria marginalizando, desqualificando e oprimindo uma maioria, impedindo ou dificultando a possibilidade destes no exercício do ser mais, no contínuo processo de humanização.

A concepção de mundo, de homens, mulheres e de sociedade se configura como o fio condutor das abordagens de Freire ao longo de seus escritos. O modelo de educação proposto por esse conceituado educador nos remete a uma nova concepção de educação para além do ambiente escolar. Segundo Silva, P. e col. (2007):

As práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultura em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (...) As práticas sociais tanto podem enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes (p.09).

Se levarmos em conta as considerações feitas por Silva, P. e col. (2007), é possível realizar uma analogia acerca do que pensa Brandão (1986):

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios

do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (p.10).

Assim, é evidente que Práticas Sociais e Processos Educativos ocorrem no ambiente escolar ou fora dele, desde que haja seres humanos dispostos a promover transformações no contexto social em que estão inseridos. Desse modo, Silva, P. e col. (2007) conceituam práticas sociais como:

Relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações (...) práticas sociais se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza, seja por adesão (p.01).

Se nos debruçarmos frente ao conceito de prática social, é possível notar que, em sua essência e por excelência, são todas as ações em órgãos, instituições filantrópicas, grupos humanos, comunidades, movimentos sociais, conselhos, clubes, reuniões, ações educativas e ou voluntárias, entres outros.

Neste ínterim, cumpre levantar a seguinte indagação: onde ocorrem as práticas sociais? Se olharmos para a Educação escolar, não temos dúvida: elas ocorrem no ambiente escolar, no sistema de ensino, no processo de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, fora do espaço escolar, as práticas sociais também podem ocorrer nas comunidades, nas relações com grupos humanos, na nossa inserção social, em atividades voluntárias e em ações de cidadania.

De acordo com Cota (2000), citada por Silva, P. e col. (2007),

As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele. Mundo este que se apresenta concretizado na natureza, numa sociedade, nas relações sociais, nas práticas sociais como as de produzir bens – o trabalho –, as de ensinar e aprender que reforçam, recriam relações entre grupos, classes sociais (p.07).

Podemos observar que a Educação é uma prática social que, de um lado, pode contribuir para conscientizar homens e mulheres e, de outro, pode configurar-se em um processo contrário, conforme aponta Brandão (1986):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (p.10).

Dessa forma, as práticas sociais no mundo contemporâneo se dão a partir das relações que as pessoas mantêm entre si, com o grupo social, com a comunidade. Essas práticas, portanto, se estendem para além do ambiente escolar, no qual está centrada a escola. Seu ponto marcante se faz a partir da ação espontânea, voluntária, por adesão pessoal ou profissional, por necessidade de participação, etc.

As práticas sociais estão centradas em estratégias individuais ou coletivas, espontâneas ou organizadas, que, por um lado, visam reformar ou conservar o sistema; por outro, seu objetivo é transformar, a fim de que os preconceitos e as discriminações sejam eliminadas e que a construção da cidadania possa ser efetivada.

Ao nos referirmos às práticas sociais, é possível perceber, a partir de outro olhar, sua distribuição em graus diversos, pois abrangem pólos opostos, grupos humanos e comunidades antagônicas.

Entendemos que devemos dar ênfase aos processos educativos que ocorrem nas práticas sociais, pois estes permitem direcionar as ações, possibilitando propor mudanças no sistema e buscar soluções para os problemas presentes junto à coletividade.

Frente a esta afirmação, Brandão (1986) nos alerta para a possibilidade de vivenciarmos diversas formas de educação, aquela capaz de contemplar todos(as):

A educação é como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas produzam entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, regras dos trabalhos, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através, de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a

própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (p.11).

Nesta perspectiva, os processos educativos escolares permitem compartilharmos da idéia de que a dialogicidade entre o educador e o educando é o fio condutor do processo de ensino e de aprendizagem. Desta maneira, apoiamo-nos em Dussel (s/d) quando alerta que a ação educativa plural deve observar o outro, o diferente, enfim, respeitar a diversidade:

O mestre libertador permite o desabrochar criador do Outro. O preceptor que se mascara por detrás da “natureza”, da “cultura universal”, e muitos outros fetiches encobridores, é falso mestre, o sofista cientificista, o sábio do sistema imperial que justifica as matanças do herói conquistador, repressor (p.231).

Nesse sentido, é que vivenciamos a possibilidade de que os processos educativos também ocorrem para além da sala de aula, do sistema escolar, do saber elaborado no interior das instituições, pois sem a valorização das experiências em comunhão, dos contextos de cada comunidade, da diversidade, a nosso ver, a educação não é completa. Nesse aspecto, cabe observar o que pensa Tavares (2007) acerca dos processos educativos:

Aprendíamos que a experiência do pensamento não é doação caridosa, e sim trabalho de ação e reflexão sobre as coisas que se pensa, e principalmente, sobre as coisas que se faz. (...) Nessa intensa relação professoral minha aprendizagem fundamental (construída entre silêncios, falas econômicas e muita “escuta sensível”) foi que ensinar é um dar e prestar. Mas, o que no ensino se dá e se presta, não são apenas conteúdos, teorias, informações. São condições e ferramentas para aprender a pensar, pensando-nos: a si próprio e a vida que nos atravessa (p.02-03).

Assim, Dussel (s/d) apresenta alguns processos educativos de grande relevância: “O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo. Se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível” (p. 231).

Nossa concepção acerca dos processos educativos vai além daqueles teorizados pela escola. Desse modo, vemos que o ato de ensinar é assim uma arte vivida, percebida,

dialogada. É um conjunto de experiências previamente adquiridas, produzidas e construídas ao longo do percurso. Educar é dar valor ao imaginário, aos saberes do grupo, enfim, é permitir as reflexões em todos os contextos, mesmo sendo eles fora do ambiente escolar.

Isso pode ser percebido quando nos reportamos a Brandão (1986) ao tratar das individualidades intrínsecas às práticas sociais:

Assim, como a própria sociedade é um corpo coletivo formado da individualidade das pessoas que a compõe, e assim como o seu fim é a felicidade de seus membros a quem todas as suas instituições devem servir, assim a educação, como *idéia* (a definição, a “filosofia”), deve ser pensada em nome da pessoa e, como *instituição* (a escola, o sistema pedagógico) ou como *prática* (o ato de educar), deve ser usada como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente (p.62).

Se lançarmos mãos de alguns conceitos acerca dos processos educativos, é possível entender que esses ocorrem num contexto da vida, no qual as pessoas vivem, convivem, aprendem e experienciam, trocam informações com o mestre sem que este tenha que se preocupar sistematicamente em transmitir o saber elaborado pelas palavras e pela abstração. Nesse aspecto, Freire (1981) observa que se vive enquanto se aprende e aprende-se enquanto se vive. Dessa forma, torna-se evidente que a aprendizagem se faz também a partir das experiências de vida, de espaços coletivos, enfim, da formação de grupos que buscam a construção de sua identidade socialmente coletiva.

Podemos, no entanto, afirmar que os processos educativos são olhados como universais, salientando que esses variam de acordo com cada cultura, cada povo, cada contexto social, político e econômico.

Se aprender e ensinar são processos que envolvem a fixação, promoção de saberes, memórias, sentidos, significados, práticas, performance, concordamos com Freire (1997) quando afirma que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar educandos no desempenho de destrezas. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a sensibilidade para sua produção e construção” (p.15).

Diante desta assertiva, vale ressaltar Brandão (1986):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é

transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros (p.12).

Fora do sistema de ensino, os processos educativos não escolares são aqueles em que os elementos de um determinado grupo aprendem durante o processo de socialização na família, no bairro, no clube, no grupo de amigos, na comunidade, em reuniões, associações, conselhos e etc. Esses ocorrem porque são carregados de valores, culturas próprias de pertencimentos herdados a partir de vivências e experiências. É neste contexto que os processos educativos contribuem para que possamos aprender no mundo da vida, quando compartilhamos vivências, experiências coletivas cotidianas.

Ao nos referirmos aos processos educativos aplicados para além do contexto escolar, o educador é aquele com o qual nos integramos, interagimos, compartilhamos as experiências, mantemos o diálogo. Nos processos educativos, há grandes educadores, com diversas posturas, tendências e concepções. Neste contexto paradigmático, porém, o grande educador para nós é o outro, aquele que não discrimina, que não rejeita o diferente, sabe conviver com as diferenças, sabe respeitar a diversidade. Nesse sentido, Vieira, R. (2006) pontua alguns princípios que se apresentam nos processos educativos, os quais transcendem a sala de aula:

- a) Educação para cidadania;
- b) Educação para justiça social;
- c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.);
- d) Educação para liberdade;
- e) Educação para igualdade;
- f) Educação para democracia;
- g) Educação contra discriminação;
- h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

A prática social da convivência escolar, nela inseridos os processos educativos, não pode jamais cultivar uma educação que exclui, marginaliza, que mantém segregados homens e mulheres num árduo processo de alienação. Deste modo, a educação que prima pela liberdade não pode legitimar a dominação e a opressão entre os grupos humanos. Nesse sentido, é de fundamental importância salientar o pensamento de Dussel (s/d) quando se refere ao professor mestre libertador:

(...) afirmar o Outro e servi-lo é o ato bom; negar o Outro e dominá-lo é o ato mau. (...) O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo. Se a voz da criança, da juventude do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível (p. 231).

Nessa perspectiva, o grande problema é que as práticas sociais e os processos educativos na escola ainda estão centrados em pressupostos pedagógicos, nos quais o professor atua como o principal condutor do saber elaborado, do conhecimento científico e de verdades absolutas, como se essas existissem, conforme nos alerta Schaff (1995), em sua magnífica obra *História e Verdade*.

A escola nesse novo milênio necessariamente deve atuar como fio condutor da práxis de libertação, conscientização e permitir que o estigmatizado, o oprimido, o dominado possa ser ouvido, percebido e olhado no contínuo exercício do ser mais. Isso se configura na medida em que a educação passa a ser libertadora, humana e humanizante. Conforme ressalta Dussel (s/d):

A práxis de libertação pedagógica se funda no postulado de que nunca posso eu mesmo pronunciar a palavra reveladora do Outro: cabe-me somente, originariamente, escutar a palavra meta-física, ética. A cultura libertadora revolucionária e futura, pratica-se como ethos de amor-de-justiça gratuito, como serviço, como práxis analética que é a resposta à palavra analógica (p. 236).

Os processos educativos vivenciados na prática social da convivência escolar na perspectiva da inclusão nos causaram certo espanto, pois o que identificamos nas observações realizadas em sala é que, na escola, os processos educativos e as práticas sociais vêm se constituindo em uma prática de educação bancária, aquela capaz de ver o outro, o diferente, o estranho, o deficiente como mero receptáculo do saber docente. Desta forma, observa-se, nesta convivência, um modelo de educação essencialmente opressora, a qual Freire (1987) conceituou como educação bancária:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; O educador é o que pensa; os educandos, os pensados; O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem sua

prescrição; O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (p. 59).

A prática social da convivência escolar na perspectiva da inclusão não pode negar a necessidade de que é preciso ouvir o outro, o diferente, o estranho, o deficiente. Neste sentido, falar com os outros e não para os outros, falar aos outros e não sobre os outros. Essa ação dialógica configura-se, nesse estudo, como uma prática relevante ao processo de inclusão escolar do(a) estudante com deficiência visual. Portanto, a educação que prima pela práxis de libertação deve observar Freire (1987):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los (p. 67).

Ao longo da vida, homens e mulheres estão em busca de compreender o mundo, suas relações sociais, culturais e como o diálogo se configura entre: pessoas, grupos e comunidades. Nesse sentido, Freire (1987) faz a seguinte consideração: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente...” (p. 67).

Na escola, onde é possível vivenciar as práticas sociais e os processos educativos temos percebido um fenômeno que muito tem impressionado: a prática social da convivência escolar, envolvendo docentes e estudantes, não tem sido satisfatória. O que notamos é que os processos educativos não vêm se constituindo numa ação dialógica que, de acordo com Freire (1992), só pode ocorrer a partir do conhecimento, do saber, da vivência, da experiência, das relações cotidianas no grupo e com o grupo no pleno exercício do ser mais.

O saber aqui exposto não se refere “aos homens e mulheres sábios do sistema imperial” (DUSSEL, 2000). Este se encontra distante da práxis de libertação. O saber do qual estamos falando refere-se àqueles saberes que nos levam a pensar, refletir e analisar qual é o nosso papel enquanto cidadão que busca construir uma sociedade livre, humana e humanizante. Em consonância com esta postura, Fiori (1986) alerta que o saber se dá por várias vias: “o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existe,

assim, a verdadeira educação requer participação ativa neste processo de como buscar essa plenitude da condição humana” (p. 03).

A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes não parece refletir aquilo que acreditamos ser uma prática social transformadora, visto que ela vem se dando numa relação de convivência distante do que Freire (1992) chama de dialogicidade. Nesse processo de transformação que estamos buscando através das práticas sociais, o que é o diálogo? De acordo com Freire (1992)

(...) é pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. São fundamentais nesse processo o amor, a humildade, a fé nos homens e mulheres e a esperança. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (p.39).

Os processos educativos que vislumbramos na prática social da convivência escolar envolvendo os(as) estudantes deficientes visuais com seus docentes não podem compartilhar de práticas educativas opressoras, alienantes e autoritárias no ambiente escolar ou fora dele. Assim, os processos educativos necessariamente têm que se dar a partir do diálogo entre homens e mulheres que buscam uma educação libertadora, humana e humanizante. Salientamos que isto somente será possível, de acordo com Freire (1992), quando a escola possuir educadores que percebam o outro, o diferente, o estranho numa ação educativa plural, capaz de valorizar as experiências individuais e coletivas, respeitando, portanto, a diversidade mediante a ação educativa libertadora. A ação educativa que se espera vivenciar no ambiente escolar e os processos educativos envolvidos não podem compactuar com práticas sociais autoritárias que mantêm homens e mulheres alijados do saber.

Na escola ou fora dela, os processos educativos permeiam os mais diversos caminhos. Assim, esses processos ainda carregados de preconceitos isolam na escola o aluno diferente, o estranho, o deficiente, aqueles que às vezes são rotulados como inválidos, incapazes, impróprios ao sistema de ensino. Deste modo, estigmatizam-se todos, criam-se estereótipos, discriminam-nos, julgando-os como seres não educáveis. Isso contraria a tese de Freire (1987), quando afirma: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 69).

Pensar a escola é pensar numa ação educativa plural, onde todos(as) possam professar a palavra. Pensar na prática social da convivência escolar do(a) docente é pensar na possibilidade de que ele(a) possa permitir que os(as) estudantes sejam aqueles colaboradores ativos no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, constata-se, nessa convivência, que o processo educativo teorizado pelo(a) docente compromete sua prática, na medida em que, no ensino regular, a dialogicidade não vem ocorrendo. Portanto, isso nos leva a crer que, na escola ou fora dela, a educação libertadora, humana e humanizante só irá ocorrer se os processos educativos e as práticas sociais estiverem em consonância com os objetivos que os(as) estudantes querem alcançar.

Ao lançarmos mãos dos referenciais acerca dos processos educativos, podemos identificar alguns conceitos que a nosso ver correspondem com nossas expectativas quando se referem a nossa temática de estudo. Processos educativos são: todas as nossas ações no grupo e com o grupo, na e para a comunidade na qual estamos inseridos.

Esses processos educativos que ocorrem na escola ou fora dela são contributos essenciais para que possamos entender como as práticas sociais se dão, em especial quando essas se inserem em contextos socialmente construídos a partir da convivência escolar, na qual estão envolvidos estudantes com deficiência visual e seus docentes diante de ações educativas inclusivas. Dessa maneira, o ato de conhecer, aprender, ensinar, saber, significa construir espaços coletivos nos quais são trocadas experiências, visão de mundo, onde se professa a palavra, não sobre o grupo, mas sim com o grupo, numa relação mútua de vivências, convivências e experiências.

1.1 Educação, diversidade, diferença e preconceitos

Atualmente, no sistema educacional, temos vivenciado um conjunto de discursos que, em suas fileiras, encontram-se recheados de algumas abordagens conceituais, como: o respeito às diferenças, à diversidade, ao multiculturalismo, etc. Não obstante a esse conjunto de princípios, somos favoráveis que estes devam ser respeitados.

Na escola, nos diferentes contextos de aprendizagem, necessitamos do convívio social. Nos sistemas inclusivos, o respeito às diferenças, à diversidade e às várias

formas de olhar para o multiculturalismo é a garantia de que estamos vivendo num espaço cujas relações ocorrem de forma plurissocial.

Pensar a escola é pensar num espaço, onde o respeito às diferenças possam se efetivar. Acerca dessa assertiva, Rodrigues (2003) anuncia e denuncia quais as escolas que em seu bojo respeitam e desrespeitam as diferenças:

Em síntese, a questão coloca-se na forma como a Escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para as “escolas especiais”. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso (p.76-77).

Respeitar as diferenças na diversidade é garantir que a escola não seja promotora apenas do ingresso do estudante em seu espaço, mas também que essa possa garantir a esses estudantes o sucesso.

A Educação libertadora, humana e humanizante, idealizada por Freire (1987), é fruto de olhares, percepções, sensibilidades. Quando olhamos, estamos vendo o mundo, e nele, pessoas, seres, florestas, pássaros, etc. Assim, o olhar é uma forma de nos posicionarmos frente ao mundo que nos cerca. Nesse sentido, o olhar é assim uma linguagem que, no contato com as outras pessoas, vai se construindo através das inter-relações com os outros num processo dialógico.

Acerca do olhar para as diferenças na escola, Bianchetti (2002) apresenta algumas características que denunciam nosso olhar frente às relações de convivência. Partindo dessa premissa, o autor considera que:

Temos aqui um aspecto que eu caracterizaria como o desafio maior de uma vida individual que se manifesta no coletivo, e que tem na escola uma das suas principais mediações: a passagem da heteronomia, daquela situação em que estamos completamente susceptíveis às opiniões dos outros, dependentes física ou emocionalmente dos outros, para a autonomia, a meta desejável e necessária para os processos de criação e socialização. Na *relação com os outros*, detecto alguns estágios ou graus de proximidade/trocas: a) desconhecimento (o outro não existe); b) indiferença (existe, mas não me diz nada); c) (in)tolerância (está presente – física ou afetivamente – e me mobiliza); d) anti/sim-patia (está presente – física ou

afetivamente – e me mobiliza); e) empatia (muda o foco: o decisivo é a forma como EU *olho!*) (p. 05).

Ainda sobre essa observação, o mesmo autor afirma que:

E o lugar/tempo que estamos vivendo caracteriza-se por ser não inclusivo para a maioria, uma vez que a diferença é apreendida como defasagem, como defeito. A diversidade - exatamente a condição que poderia propiciar o enriquecimento das relações humanas - não é olhada, apreendida como estratégia ou meio de realização de cada um e da humanidade no conjunto. O que se busca, a todo o custo, é a padronização, obedecendo a critérios que só são preenchidos por uma minoria, denominada classe ou grupo dominante. E esta classe utiliza todos os meios – dentre os quais se destaca a escola, que deve ser entendida como um espaço contraditório – para transformar em hegemônico o seu projeto. E é neste contexto que a questão do olhar - aqui apreendido no sentido *lato*, de órgão da visão e de concepção ideológica - deve ser compreendida. E aqui é preciso levantar algumas questões: Quando olhamos para os nossos alunos conseguimos nos dar conta de que pelo nosso olhar eles podem estar sendo olhados do ponto de vista da classe dominante? Damo-nos conta de que podemos estar sendo meros ventríloquos de outras vozes e olhares, interessados em garantir que os olhados permaneçam no *seu lugar*? Conseguimos, na condição de professores, nos colocar empaticamente no ponto de vista dos alunos-olhados? (p. 05).

E na escola, qual é a nossa concepção de diferença quando olhamos para os nossos estudantes que lutam para se incluir e, por assim dizer, se manter no sistema que ainda é excludente, seletista e marginalizador?

Olhar para a escola, para sua prática social, para o seu processo de transformação é poder olhar para o diferente, para o estranho, enfim, para a diversidade na pluralidade. De acordo com Bianchetti (2002):

Outra coisa bem diversa é você ser o olhado e não aquele que olha! E enquanto estivermos numa sociedade injusta, desigual, excludente, aquele que sofre esta exclusão fica na condição de ser olhado! Não é que este não olhe. Evidentemente o excluído continua olhando, mas é muito diferente ser o autor do olhar que estigmatiza e ser o olhado estigmatizado (p.06).

Essa constatação nos fez perceber que olhar não é o maior problema, pois todos olham. A grande questão é saber olhar com os olhos que respeitam as diferenças, a diversidade na pluralidade.

Na escola, nos diferentes contextos de aprendizagem, é função primordial do docente olhar para o outro não com um olhar estigmatizante que o reduz e o condiciona a ser menos (Freire, 1987). O papel do docente é valorizar as diferenças, respeitar a diversidade não como um obstáculo, mas sim como um atributo somatório ao processo de ensino e de aprendizagem. Partindo dessa premissa, Bianchetti (2002) propõe uma saída para que a escola, a qual sempre foi seletista, excludente e conservadora, possa reconstruir seu papel social e ressignificar sua marca de instituição marginalizadora: “E eis aqui uma excelente oportunidade para a escola resgatar uma dívida histórica, contraída junto às vítimas das inúmeras possibilidades de olhares depreciadores. É a isto que se chama ressignificar o olhar! Ou o exercício dos múltiplos olhares!” (p.08).

Historicamente, em especial nas últimas décadas, temos assistido a inflamados discursos, acalorados debates, avalanches de textos que discutem a problemática da diferença nas escolas. Nesse escopo, o questionamento que hora não quer calar é: existe um critério generalizado ao qual há permissão para classificar alguém como diferente?

Nossa provocação não tem o objetivo de discutir se as diferenças existem ou não. Nossa intenção é tentar identificar se não seriam as diferenças uma construção social, histórica e, por assim dizer, culturalmente situada. Diante dessa reflexão, Rodrigues (2006) observa que:

(...) a diferença não é estruturalmente dicotômica – isto é, não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é, antes de mais nada, uma construção social, histórica e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente” parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria – que é a de “normal” na que ele naturalmente se insere (p.305).

A partir dessa concepção, o grande problema a refletir frente à questão das diferenças é que o conhecimento dessas, se fosse constituído apenas com a intenção de respeitá-las, seria de grande relevância. Assim, a problemática recorrente é a aquela em que às vezes procura-se conhecer para poder segregar. Esse fenômeno se fez presente, por exemplo, no Brasil, quando do encobrimento deste, ou ainda na “desgraçada partilha da África entre as potências coloniais” (RODRIGUES, 2006).

No sistema de educação no qual a escola é seletista, excludente e conservadora e que sobrepõe sua posição ideológica sobre as pessoas que não são iguais, que estão em

escalas hierárquicas de poder diferenciado, ainda há indivíduos colocados às margens da sociedade, fora do ambiente, sem direito aos conteúdos escolares. Há ainda uma relação de dependência entre os que detêm o poder e os que estão subordinados; enfim, até as leis, que são iguais para todos, servem para legitimar as desigualdades. Diante desta reflexão, Amaral (1997) alerta:

- A diferença é, com freqüência, imediatamente transformada em desigualdade? É!
- As pessoas desviantes/diferentes, em sua desigualdade, estão usualmente sujeitas a uma hierarquia de mando e obediência em relação à sua família, às instituições públicas e privadas, ao Estado, à cultura? SIM!
- Os indivíduos desviantes/diferentes são, comumente, categorizados como inferiores, em relação aos que não o são? SIM!
- As relações mistas (usando novamente a expressão de Goffman) entre desviantes/diferentes e os que não o são tendem, entre outras características, a tomar a forma de dependência? SIM!
- O paternalismo e o clientelismo costumam ser a "capa" da violência simbólica no trato com essas pessoas? SIM!
- As leis específicas em relação a essa condição podem transformar-se em instrumento de repressão e opressão? SIM!
- Os direitos dessas pessoas podem caracterizar-se como concessões advindas das diferentes autoridades (familiares, técnicas e governamentais)? SIM! (p.110).

Essas reflexões seguramente permitem olhar para além das arestas da sala de aula, para além do ambiente escolar, enfim, para fora das muralhas da escola, pois é exatamente fora desses espaços sistematizados que se aprende com a convivência, com as experiências, com a diversidade. Assim sendo, as diferenças possibilitam o olhar para o outro, para o dessemelhante, para o deficiente nos diversos contextos de aprendizagem.

Olhar para as diferenças na escola ou fora dela é pensar que há uma via de mão dupla, onde uns só podem ir, enquanto outros só podem voltar. Nesse escopo, ser branco é diferente de ser negro? Ser deficiente é diferente de ser eficiente? Ser igual é o oposto de diferente? Enfim, não ver, não ouvir, não falar, não andar é diferente daqueles que vêem, escutam, falam, andam?

Se observarmos Freire (1987) no contexto no qual a escola deixa de ser opressora e que a Educação passa a ser libertadora, humana e humanizante, todos são iguais a partir das concepções humanistas, porém são contingenciados a viver momentos provisórios ou permanentes das diferenças e que, por assim dizer, enriquecem a diversidade na pluralidade.

Num contexto social no qual todos(as) a partir do respeito celebram a diversidade, o que é ser diferente? Carvalho (2006), acerca dessa assertiva, comenta: “pensar em diferenças ou no diferente é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros” (p. 39).

O problema é que, na escola e nos diferentes contextos de aprendizagem, as pessoas diferentes geram alguma forma de questionamento. Nesse aspecto, Carvalho (2006) observa que:

Pessoas significativamente diferentes geram impacto no “olhar” do outro, dito normal, provocando: sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o “diferente” é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista, ou deficiente múltiplo...); Mas... será que poderíamos afirmar que ser cego é o oposto de ser vidente, que ser deficiente mental exclui a possibilidade de ter altas habilidades artísticas, por exemplo, que ser surdo é o negativo de ser ouvinte, e assim por diante? (p.41).

Essas reflexões remetem a pensar em dois extremos: de um lado estão as pessoas consideradas normais, perfeitas, bem constituídas; de outro, encontram-se aqueles rotulados como deficientes, dessemelhantes, desviantes, estranhos, tidos inclusive como o outro no contexto escolar.

O valor das diferenças na escola, o poder conviver com e na diversidade, a possibilidade de celebrar as diferenças, onde deficientes ou não, possam conviver juntos configuram-se em ações educativas necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem.

O problema é que as diferenças ainda vêm se dando em espaços cujas capacidades humanas ainda não conseguiram absorvê-las como atributos somatórios às relações sociais entre todos(as). Frente a essa assertiva, Rodrigues (2001), citado por Denari (2006), alerta que há dois extremos no sentido de olhar para as diferenças:

Se, por um lado, a diferença é encarada como positiva na perspectiva cultural, social, antropológica, criativa e mesmo biológica, assistimos, por outro, a enorme massificação e uniformização de gostos, de valores, de modas, de normas, de comportamentos e de normativos de capacidades, uma espécie de globalização dos padrões de comportamento pessoal e social. [...] Esse antagonismo tem, obviamente, enormes repercussões na forma como são encaradas as pessoas com necessidades especiais (p.55).

Numa escola que celebra a diversidade na pluralidade, que respeita as diferenças nas individualidades, a ação pedagógica necessariamente pode e deve adaptar o currículo aos aprendizes. Isso não significa reduzir ou limitar os objetivos educacionais. Esse pressuposto configura-se na luta para que as desigualdades possam ser atenuadas e para que o nível do ensino possa se elevar. De acordo com Perrenoud (2001), citado por Denari (2006), a postura docente em selecionar e adaptar o currículo às pessoas não reduz sua capacidade, ao contrário, permite que o mesmo também aprenda diante das diferenças:

Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível do ensino se eleve (p.56).

Respeitar as diferenças nos diversos contextos de aprendizagem é reconhecer que cada pessoa aprende de forma individual. Penso que um dos maiores equívocos pedagógicos seja pensar que a aprendizagem é homogênea e que as práticas necessariamente devam ser direcionadas igualmente para todas as pessoas. Nesse sentido, é relevante ressaltar que os processos educativos, bem como as práticas sociais no contexto da escola, não podem jamais se prender numa educação uniforme, centrada em modelo e/ou padrão homogêneo. Ao contrário, educar na diversidade é respeitar a aprendizagem mesmo esta sendo heterogênea, onde todos aprendem, claro, do seu jeito, de cada maneira em determinados momentos.

Partindo dessa premissa, Rodrigues (2003), citado por Furini (2006), observa que a aprendizagem pode se dar em diversas situações, nas quais “os alunos possuem diferentes pontos de partida à aprendizagem e realizam percursos distintos e podem atingir patamares de objetivos e competências diferentes, por isso é fundamental a adequação das atividades diárias de sala de aula” (p.72).

Neste mesmo sentido, Mittler (2003), citado por Furini (2006), observa que “a diferenciação do trabalho de sala de aula dentro de um parâmetro curricular comum ajudará a escola a responder às necessidades de aprendizagem de todos os alunos” (p. 74).

O problema é que no processo de inclusão escolar no ensino regular há posições contrárias à adaptação dos currículos e atividades diferenciadas para cada estudante.

Isso se faz presente ao mencionar Mantoam (2005), citada por Furini (2006), quando diz que as atividades devem ser iguais para todos:

[A autora] entende que as tarefas dadas às crianças devem ser sempre iguais e deixar que cada uma responda da maneira que pode, respeitando sua individualidade, caso contrário, se o professor oferecer uma atividade diferente para a criança com necessidade educativa especial a autora classifica como exclusão (p. 74).

Seja lá como for, há renomados autores que afirmam que todos(as) aprendem. Essa constatação pode ser vivenciada ao nos depararmos com os escritos de Vygotsky (1997) que já dizia, em 1930, que as crianças com deficiências também se desenvolvem, porém de outro modo, de outras maneiras, usando outras estratégias. Esse referido autor destaca que sempre é possível promover avanços, sejam quais forem as deficiências ou o grau de severidade de que os indivíduos são acometidos.

Em síntese, penso que os recursos didáticos, a metodologia apropriada, bem como os materiais adequados são possíveis. Isso, não se trata de construir, na escola, currículos diversificados. Acerca desta assertiva, González (2007) observa:

A questão, portanto, não é elaborar dois currículos totalmente diferentes, um regular e outro especial, mas realizar as adaptações necessárias, partindo de um modelo de currículo unificado. Então, convém não transformar as ACI no único caminho capaz de dar uma resposta para as necessidades educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais (p. 33).

Educar para a cidadania, garantir as liberdades, promover na escola ações que contribuam para que homens e mulheres possam se livrar do fenômeno da alienação são alguns aspectos pelos quais a Educação libertadora, humana e humanizante deve primar.

Nas últimas décadas, estamos presenciando um conjunto de mudanças educacionais no que se refere principalmente aos parâmetros curriculares, mudanças nas leis de acessibilidade, na universalização da escola, na obrigatoriedade do ensino, enfim, mudanças de um tipo de escola que sempre foi excludente, seletista e conservadora para uma outra que tem como meta a inclusão de todos(as), no acesso e no sucesso.

Na escola, nos diferentes contextos, sejam eles de caráter educacional, sejam ainda de caráter social, o olhar para as diferenças nos causa de certa forma algumas dúvidas.

Esse momento sintomático nos leva a fazer algumas indagações: o que é diferença? Quem são os diferentes? Acerca dessa dúvida indagação, Skliar (2006) faz a seguinte consideração:

A “*difféaraance*” não é uma distinção, uma essência, ou uma oposição, mas um movimento, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é, em princípio, oposicional. As diferenças são, isso sim, diferenças políticas e, portanto, diferenças de oposição. Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. A meu ver, as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificadamente – diferenças (p.22-23).

O discurso da normalidade, que por sinal não se configurou no Brasil, bem como da homogeneidade e do estudante padrão têm invadido os espaços escolares centrado ainda na arcaica idéia de que uns aprendem mais do que outros. Nesse aspecto, quando não chegamos à escola dotados de padrões hegemônicos, somos obrigados a conviver com a difícil tarefa de sermos sujeitos capazes de aprender de forma homogeneizante. Diante da escola seletista, excludente e conservadora, acostumada com o estudante ideal, há uma forte tendência dos docentes a não respeitar as diferenças. Cupolillo e Freitas (2007) fazem a seguinte consideração:

Acostumada ao “aluno ideal”, a instituição educativa se depara com alunos reais em suas diferenças, com suas marcas de identidade individuais e de classe social (ESTEBÁN, 2001; SOARES, 1987). Constituem-se, nesse contexto, estigmatizações, ou seja, referências, significações ou marcas negativas (GOFFMAN, 1975) em relação ao aluno que não aprende da maneira esperada (p. 383).

Partindo dessa premissa, a escola oculta seu fracasso, legitima a existência de normais, perfeitos, bem constituídos e provoca, nos diferentes, estigmas capazes de os levarem ao afastamento da realidade social.

No contexto da diversidade, na escola ou fora dela, em qualquer que seja o ambiente de aprendizagem que estamos inseridos, vivenciamos a possibilidade de conviver com e na diversidade. Em se tratando da Educação, em especial, ao se referir ao processo de

inclusão escolar no ensino regular, como a inclusão vem sendo tratada neste contexto social e educacional? Frente a essa questão, Cupolillo e Freitas (2007) comentam:

A diversidade na educação é admitir a idéia de que as pessoas não são apenas um bloco de indivíduos em série, mas somos e produzimos idéias e conhecimento a partir de uma relação de complexidade. Assim, a inclusão ocorre em um processo dialético, em um espaço simbólico-emocional, relacional, que só produz significados e sentidos dentro de um marco cultural (GONZÁLEZ REY, 2004), marco em que a inclusão/ exclusão se configuram constantemente. Os parceiros do processo de aprendizagem, colegas, professores e demais profissionais envolvidos na escola apresentada não atuavam como promotores da inclusão dessas crianças; contrariamente, “protege-se” e exclui-se ao articular às suas atitudes e práticas conhecimentos e pressupostos que confirmam e justificam a não-aceitação das diferenças. Trata-se, portanto, de um trabalho mais amplo: a inclusão das subjetividades dos espaços educativos, a inclusão dos educadores no processo de conhecimento de si mesmos, de reflexão e construção de políticas públicas em direção a uma sociedade “re-humanizada”, em que a Educação seja um processo contínuo de desenvolvimento da autonomia, sim, mas a autonomia construída e constituída através e na possibilidade da “com-vivência” (p. 389).

Celebrar na escola a diversidade, incluir as diferenças, aceitar o outro, o dessemelhante, o desviante, o estranho não se constitui em uma tarefa fácil; afinal, nunca foi realmente fácil conviver com quem não anda, não fala, não ouve e não vê.

Durante séculos, inculcaram em nossa memória a crença de que a escola é o lugar dos bons, perfeitos e bem constituídos. Fizeram-nos por algumas décadas acreditar que na educação apenas se sobressaem aqueles que são vistos como padrão, modelo e homogêneos ao sistema educacional. Em contra-mão a esta postura estereotipada, vivenciamos a partir das últimas décadas do século XX a possibilidade de construir uma Educação capaz de abrigar as diferenças.

Na década de 1990, ocorreram duas significativas convenções sobre educação que refletiram sobre a diversidade e sobre as pessoas com deficiência no meio escolar, as quais culminaram com a produção dos seguintes documentos: a Declaração Mundial de Educação Para Todos, escrita em Jonthien na Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca, escrita na cidade de mesmo nome na Espanha, em 1994. Com tais declarações é que a escola avança no sentido da convivência com pessoas com deficiência e ao respeito à diversidade.

De acordo com Guenther (2002) é a partir da diversidade que estudantes e docentes na escola passam a conviver com a possibilidade de uma Educação libertadora, humana e humanizante. Neste sentido, faz-se necessário observar:

É a diversidade que melhor ilumina a necessária globalidade – ou seja, é sendo diferentes que nos tornamos iguais na condição humana (...). Dado ao fato de que cada pessoa, como indivíduo, é um ser único e irrepetível, qualquer esforço para torná-las iguais está fadado a fracassar, uma vez que a Natureza parece haver empregado tudo o que tinha a seu dispor para tornar as pessoas tão diferentes entre si quanto possível (p.1).

Ainda sobre esse olhar humanista cujo maior idealizador foi Freire (1987), Guenther (2002) descreve: “Olhada a partir de um referencial humanista, a tarefa maior da Educação é desenvolver e aperfeiçoar o Ser Humano em todas as suas dimensões, expectativas e objetivos, sejam esses atributos essenciais ou periféricos” (p.02).

Na escola ou fora dela, nos diversos contextos de aprendizagem temos presenciado atualmente projetos, programas e ações de cunho afirmativo, cuja meta precípua é garantir que as diferenças possam verdadeiramente ser respeitadas em qualquer que seja o contexto social e educacional. Isso, a nosso ver, não se constitui em uma tarefa fácil, principalmente quando ainda vemos no sistema de ensino prioridade para aqueles considerados normais, perfeitos, bem constituídos.

Mas, ao pensar na diversidade e na sua plena efetivação, a grande questão que se levanta é: qual o verdadeiro papel da Educação diante do processo de inclusão escolar? Guenther (2002) afirma que:

No momento atual, tomada a devida consciência desse fenômeno, a Educação procura hoje conciliar a dicotomia homogeneidade-heterogeneidade acenando com a idéia da escola inclusiva. Conceitua-se como escola de orientação inclusiva aquela em que todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo aceito como um indivíduo do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica pré-determinada que venha a definir a qual agrupamento ele “deveria” pertencer. Nesses termos é urgentemente necessário reconhecer que: a política de inclusão de alunos especiais na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (p.04-05).

Diante do exposto, torna-se evidente que apenas a presença física do estudante diferente na escola, não garante efetivamente sua inclusão. É preciso, a nosso ver, que o papel da Educação Inclusiva além de favorecer seu ingresso, garanta seu sucesso e permanência.

Nas concepções expostas sobre a questão das diferenças, da igualdade e, por assim dizer, da desigualdade criada a partir da superioridade de um grupo sobre o outro, penso não ser possível ignorar esses três conceitos: diferença, igualdade e desigualdade. Porém, penso que, a partir da possibilidade de fazer escolhas, em especial por uma Educação que bem descreveu Freire (1987) como libertadora, humana e humanizante, é possível desconstruir essa dicotomia que ainda se faz presente na escola: bons, perfeitos e normais *Versus* diferentes, estranhos e deficientes. De acordo com Barros (2005), isso será possível no momento em que:

Reunindo as várias situações até aqui evocadas, é possível dizer que os deslocamentos impostos entre os planos da desigualdade e da diferença podem significar opressão ou dominação (mas também a libertação, quando o deslocamento refere-se a uma posterior desconstrução do deslocamento opressor no sentido inverso) (p.359).

Neste novo milênio estamos vendo uma dinâmica social capaz de nos impressionar. Nunca vimos na história da humanidade tantas pessoas se deslocando de seus lugares, países e continentes. O que explica tantos deslocamentos? Ao lançar mão de alguns referenciais é possível aferir que as causas mais prementes dessa recorrente migração são alguns motivos como “guerras, cataclismos naturais, perseguições políticas, busca de melhores empregos, etc. Culturas até então distantes estão agora colocadas face a face. Isto exige cada vez mais saber lidar com as diferenças” (MACHADO e col., 2004, p.02).

A partir do exposto, de acordo com Machado e col. (2004), penso ser papel do interculturalismo, diante das identidades culturais que sofrem constantes deslocamentos e discontinuidades:

O interculturalismo, parte de um conceito de cultura mais dinâmico, que permite o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento. Ao considerar a diversidade cultural como positiva, entendendo-a não como um problema, mas como uma expressão da riqueza da espécie humana, na perspectiva Intercultural não aumentar as diferenças, mas apenas se buscam elementos que possam unir os distintos grupos e que possibilitarão a comunicação e o entendimento intercultural (p.03).

Recuperar essas culturas, garantir a construção de identidades a partir das experiências coletivas em conjunto com a comunidade configura-se como um papel primordial à escola no mundo atual. Nesse sentido, Fleuri (2003), observa que é papel da escola resgatar:

(...) a recuperação das culturas no processo educacional coletivo ou pessoal, possibilitarão a interação entre diferentes modos de “ser humano”. Apresentam também a necessidade de se ampliar a visão sobre *Educação intercultural*, que não se restringe a uma escola em que convivem sujeitos de diferentes etnias (p. 70).

O problema crucial é que, nesse modelo de Educação que temos, as prioridades são ainda para aqueles dotados de normalidade, perfeição e homogeneidade. A cultura ainda sofre momentos de rupturas com a Educação, no contexto da escola, que impede a efetivação desses laços, envolvendo seres humanos de todos os gêneros. Nesse escopo, Candau (2003) considera que:

(...) existe uma ruptura entre a cultura escolar, com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização, e a cultura da escola, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, na qual atuam as culturas sociais de referências dos “atores” do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais. Conclui que a cultura escolar ignora essa realidade plural e apresenta um caráter monocultural (p. 64).

O combate à segregação, à exclusão e à marginalização configura-se, atualmente, como um dos maiores desafios que a escola tem pela frente. Partindo dessa premissa, Barroso (2006) comenta:

O combate à exclusão na escola exige não só novos modos de regulação, mas também novas formas de organização. O desafio que se coloca hoje no combate à segregação e à exclusão é a criação de “espaços de recuperação da sociabilidade perdida” (p.288).

Essa constatação nos faz olhar para a escola e vê-la como um espaço, no qual docentes e demais segmentos da comunidade escolar possam lutar a fim de rejeitar quaisquer

formas de preconceitos, discriminações e/ou baixa expectativa em relação às pessoas com deficiências.

O grande problema, que a nosso ver atua como atributo negativo ao processo de inclusão, é a equivocada idéia de que a escola ainda deve centrar-se em padrão de normalidade, escolhendo de forma arbitrária a identidade do sujeito e fazer dela uma identidade verdadeira. Penso que a nossa verdadeira identidade é construída mediante a convivência com todos(as) a partir das experiências coletivas em conjunto com a comunidade.

Não nos parece fácil reconhecer que, em nosso cotidiano, às vezes, transmitimos algumas formas de preconceitos. Ao nos referirmos à Educação Especial, e nela o processo de inclusão, somos levados a olhar para as pessoas e ouvir frases como: Cego estuda? Trabalha? Anda nas ruas? Sem a pretensão de condenar essas atitudes, que a nosso ver são infundáveis, por se tratar de ações distorcidas, chegamos a pensar que isso não é preconceito. Penso que essas atitudes se apresentam muito mais como uma baixa expectativa em relação às pessoas com deficiência do que propriamente um traço de preconceito. De acordo com Amaral (1991) preconceito é: “(...) senão uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento? O que é estereótipo senão baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal?” (p.190)

Em se tratando das pessoas com deficiências na escola e nos diferentes contextos de aprendizagem, Amaral (1991) ainda afirma que preconceito: “pode ser a aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente. Os estereótipos, em conseqüência, serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso, é revoltado” (p.190).

Seja lá como for, penso que o papel da escola, nela inserida a Educação que Freire (1987) concebe como libertadora, humana e humanizante, é combater qualquer forma de preconceito que possa se manifestar no nosso cotidiano.

Diante das atitudes que geram as ações preconceituosas, quem é o outro? Quem representa o diferente? De acordo com Amaral (1991):

Ora bem o deficiente é a própria encarnação da assimetria, do desequilíbrio, das desfunções. Assim, sua desfiguração, sua mutilação, ameaça intrinsecamente as bases de existência do outro... O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu – com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável, explícito – em cada dinâmica de inter-relações (p.190-191).

As reflexões acerca das atitudes de preconceitos ou de baixa expectativa nos fazem pensar que, em se tratando das pessoas com deficiências, há muitas formas de manter preconceitos, discriminações e estereótipos.

Nossas atitudes preconceituosas e/ou nossa baixa expectativa em relação às pessoas com deficiências tem algumas características, como a fuga, a rejeição, o abandono, a superproteção, negando-a ou ainda atenuando-a. Partindo dessa premissa, Amaral (1991) ao expor as formas que de maneira imbricada demonstram preconceitos, observa que:

Muitas são as formas de “fugir”. Foge-se ao lançar mão da ambigüidade, da esquiva, da rejeição. Rejeita-se abandonando, super-protégendo ou negando. Nega-se simulando, compensando ou atenuando. Alguns desses mecanismos têm sido, já de algum tempo, objeto de reflexão de muitos autores – como por exemplo Suely Satow em seu ensaio pioneiro sobre o personagem Dumbo – e dentre os quais me incluo nos últimos anos (p.192).

Em plena Era da Informatização, da comunicação em redes, o preconceito ainda gera medo, impede nossa autonomia e nossa liberdade, reduz e reforça a idéia de que a sociedade, implícita ou explicitamente, encontra-se carregada de preconceitos, discriminações, estereótipos e, por assim dizer, de estigmas.

Durante séculos, a escola se caracterizou como seletista, excludente e conservadora. Padrão de normalidade, modelo de perfeição, a constituição de bom associado às características de homogeneidade, sempre foram metas que esta instituição procurou alcançar ao longo de sua trajetória educacional. Em se tratando das pessoas com deficiências, isso é tão óbvio que ainda presenciamos nas escolas alguns docentes que são contrários ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiências no ensino regular.

Partindo dessa premissa, Oliveira, I. (2006), ao denunciar a exclusão, observa que “a escola exclui as pessoas que apresentam necessidades especiais pelo não acesso, pela não matrícula, pelo atendimento em classes especiais diferenciadas do ensino e classes comuns e no desenvolvimento do processo educativo” (p.100). Esta constatação é evidenciada pela mesma autora ao afirmar que:

A escola, portanto, é um espaço contraditório, apresentando tanto práticas de discriminação como de conscientização. Entretanto, a escola que temos, a que seleciona, estipula rótulos, culpa os indivíduos pelos fracassos e justifica sua organização injusta e nega seu papel de educadora (p.102).

Diante dessa premissa, Abrantes (1997), citado por Oliveira, I. (2006), complementa: “O que seria um espaço para a expressão do humano vem sendo um espaço de negação dele” (p. 102).

A prática social da convivência escolar entre os estudantes com deficiências e seus docentes no ensino regular se materializa sobre duas formas. De um lado, olhamos para algumas escolas, nas quais docentes e demais segmentos da comunidade escolar não medem esforços no sentido de promoverem à inclusão de todos(as) no ensino regular; por outro lado, somos obrigados a conviver com uma árdua realidade: nesse cenário educacional vivenciamos pessoas com deficiências sendo rotuladas como incapazes, marcadas por estigmas e discriminações em torno de suas limitações físicas, mentais, sensoriais, motoras e/ou múltiplas.

De acordo com Oliveira, I. (2006):

Essa forma de representar as pessoas com necessidades especiais materializa-se em práticas educativas de exclusão, que se caracteriza como um processo de inclusão marginal, ou seja, a sua presença na escola é efetivada de forma excludente, isolada, em grupos ou em classes especiais (p.104).

Ao agir assim, a escola está legitimando atitudes de preconceitos, discriminações e, por assim dizer, estigmatizando, isolando e/ou mantendo os sujeitos em guetos ou mesmo segregando-os em classes especiais o par ao sistema educacional. Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola, ao proceder dessa forma, está contribuindo para a rejeição ao estranho, ao dessemelhante, ao deficiente, enfim, ao outro. Outro este que Dussel (2001), citado por Oliveira, I. (2006), afirma que:

(...) aceitar o argumento do outro supõe o aceitar ao outro como igual, e essa aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, é, também, uma aceitação da pessoa do outro (p.70).

No contexto da escola ainda somos obrigados a conviver com barreiras atitudinais, arquitetônicas e sociais. Na escola, ou fora dela, registram-se obstáculos que atuam como empecilhos ao processo de inclusão escolar das pessoas com deficiências no ensino regular. Essas barreiras impedem sobremaneira que possamos ingressar, permanecer e ter sucesso nos sistemas inclusivos de Educação. Essa premissa é vivenciada por Amaral (1997), ao observar:

Penso que especialmente os obstáculos de caráter atitudinal e, dentre esses, aqueles que constroem a visão preconceituosa e estereotipada das pessoas desviantes/ deficientes. Essa visão encaminha, por sua vez, para sua não-inserção nos diferentes contextos onde são exercitados os direitos e deveres do cidadão. Onde é experienciada a realização pessoal e onde é exercida a responsabilidade individual num contexto inter-individual: a comunidade (p. 111).

O grande problema que se apresenta nos contextos escolares é que os traços dos preconceitos, da discriminação e, por assim dizer, dos estigmas nem sempre são visíveis. Às vezes, encontram outras formas implícitas de se manifestar entre aqueles que têm, em relação às pessoas com deficiências, baixa expectativa e aqueles que sofrem esses estereótipos. Ao vivenciar nos sistemas educacionais essa forma de rejeição, resistência e isolamento, é possível observar nos escritos de Carvalho (2006) ao denunciar:

A exclusão nem sempre é visível, como o é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física isto é, espacial. A exclusão pode-se apresentar, também, com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos (p.50).

Não obstante, muito próximo aos nossos olhos, a nossa frente, presenciamos uma sociedade dividida em dois extremos: de um lado aqueles considerados normais, bem constituídos, perfeitos, que não se importam com o bem-estar das outras pessoas. De outro, somos levados a vivenciar nessas pessoas traços de preconceitos, discriminação, estereótipos e, por assim dizer, estigmas que atingem diretamente, na escola ou fora dela, aquelas pessoas que ainda são vistas como o outro, como dessemelhante, enfim, como deficiente.

Centrada no princípio da normalidade, a sociedade em sua essência tende a marginalizar e excluir todos os que fogem a esse padrão. Frente a essa assertiva, Carvalho (2006) aponta que “Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos” (p.69). Excluídos aqui são todos(as) os(as) alijados(as) do sistema e que às vezes não se encaixam ao padrão de normalidade ditado pela sociedade.

Seja lá como for, o problema das diferenças nas suas diversas interpretações tem levado muita gente a promover o preconceito, a discriminação, estereótipos e, por assim dizer, estigmas.

No contexto educacional, discutir igualdade, desigualdade e diferença significa dizer que esse tripé está imbricado de inúmeros sentidos, pois de um lado há aqueles que pensam ser normal a existência deste; de outro, há outro grupo afirmando que esse tripé encontra-se recheado de preconceito, discriminação, estereótipos e, por assim dizer, estigmas. Acerca dessa assertiva, Barros (2005) comenta que:

A discriminação ajuda a impor precisamente um jogo de dominação e estratificação social que afeta com menor ou maior violência grupos menos favorecidos e que lida com uma complexa relação entre igualdade, desigualdade e diferença. A discriminação equivale, naturalmente, a um determinado modo de conduzir socialmente as diferenças com vistas a tratá-las desigualmente (p.354).

Não obstante, a questão das diferenças, das desigualdades e dos preconceitos ronda nossas escolas, impede nossas ações, impossibilita nossa convivência harmônica entre povos. É importante salientar que a ocorrência da diferença, da desigualdade e dos traços de marginalização no mundo está atrelada à construção da diversidade inerente ao conjunto dos seres humanos, seja no que se refere às características sociais, pessoais, como por sexo, idade, credo religioso, seja ainda no que se refere a questões externas, como pertencimento por nascimento, pela localização, origem, por hábitos e costumes adquiridos no seio de sua cidadania, ou ainda por situações específicas, que não estão adequadas ao padrão de normalidade, perfeição e homogeneidade.

Hoje, a escola encontra-se aberta ao diferente, pois, claro, as leis exigem que assim ela seja. No entanto, nessa mesma escola, ainda há uma comunidade despreparada, sem qualificação e sem habilitação para receber o(a) deficiente. Assim, penso ser relevante que o

sistema tome algumas medidas a fim de solucionar essa lacuna. Neste sentido, é papel do sistema educacional que pretende ser inclusivo:

(...) promover o respeito mútuo; esforçar-se por compreender e saber conviver de forma mais harmoniosa com as diferenças; desencadear projetos no interior da escola que tratem destas questões; promover palestras e debates sobre o assunto; procurar manter sempre grupos de trabalho heterogêneos e, por último, a necessidade de capacitação regular dos educadores sobre esta problemática. Conclui-se, portanto, que toda mudança implica uma escolha entre uma trajetória a seguir e outras a deixar para trás. A compreensão do contexto, dos processos e das conseqüências da mudança, por sua vez, ajuda-nos a clarificar e a questionar estas escolhas. As opções que fizermos dependerão, em última instância, da profundidade deste entendimento, mas também da criatividade das nossas estratégias, da coragem das nossas convicções e da orientação dos nossos valores. (MACHADO e col., 2004, p.06).

Se a Educação, e frente a ela os(as) docentes, apoiados obviamente pelo sistema educacional, conseguir a realização dessa tarefa, seguramente, em breve, a escola será um lugar que realmente celebrará as diferenças, respeitará as desigualdades e promoverá a inclusão de todos(as) sem que possamos denunciar preconceitos, discriminações, estereótipos e, por assim dizer, estigmas que muito contribuem para que o estranhamento entre os grupos tornem-se cada vez mais acirrados.

O referencial teórico que permeou nossa investigação está pautado, em grande proporção, nos projetos do Ministério da Educação (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b) que discutem o problema da inclusão escolar. Esses projetos são aqueles que propõem no ensino regular, nas escolas, nos municípios, em toda rede básica, pública e privada, a inclusão dos(as) estudantes com deficiência. Nesse contexto, o referencial teórico também se fundamentou em projetos e leis que discutem o Ir e Vir, direito social de todos.

No tocante ao referencial utilizado, fizemos menção a autores que discutem problemas da Educação, como: fracasso escolar, preconceitos, marginalização social, diversidade exclusão, diferença e outros. É nesse contexto que insistimos ser de fundamental importância que o educador possa conhecer como “articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade” (PENIN, 2001).

Portanto, o referencial teórico que elegemos ser relevante nesse estudo será o de Paulo Freire, Enrique Dussel, Ernani Fiori, Ecléa Bosi, Carlos Rodrigues Brandão, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, José Carlos Vieira, Roseli Rodrigues de Mello, principalmente quando se referem aos educadores ou educadoras progressistas que despertam

nos educandos a curiosidade sobre os objetos do conhecimento, desafiando-lhes o senso crítico, sabendo ouvir e respeitando seu direito de perguntar, num processo de interação dialógica educador-educando, de tal modo que “quem ensina aprende” e “quem aprende ensina”.

Buscamos em Freire (1992), educador dialógico, aspectos que nos possibilitaram entender como é possível fazer da escola a construção de espaços verdadeiramente inclusivos. Nesse sentido, é que nos pautamos nesse conceituado educador. Além disso, nos apoiamos em referenciais teóricos que nos possibilitaram entender um pouco da relação anti-dialógica que perdura no sistema educacional ainda hoje. Assim, Enrique Dussel (s/d), contribuiu no sentido de abordar questões como o outro, o diferente, a alteridade. Fiori (1986), ainda, nos alertou para a seguinte questão que vem ocorrendo na escola, que é a falta de conscientização acerca da Educação.

Acerca da Educação Inclusiva, dos objetivos que esta pretende alcançar e da macro proposta de Educação para todos, buscamos em renomados autores um maior mergulho teórico, a fim de aprofundá-lo de forma mais sistematizada. Assim, obras como *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (MANTOAN, 2003); *Educação Inclusiva Com os Pingos nos “Is”* (CARVALHO, 2006); *Inclusão: Compartilhando Saberes* (MARTINS, L. e col., 2006); *Aluno Deficiente Visual na Escola* (CAIADO, 2003); *Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva* (RODRIGUES e col., 2006); *Inclusão, construindo uma sociedade para todos* (SASSAKI, 1997), *Integração Social e suas barreiras: representações culturais do corpo mutilado* (AMARAL, 1991), *Aspectos históricos da Educação Especial* (BIANCHETTI, 1995), *Educação Inclusiva* (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003), *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental* (MIRANDA, 2003), *A problemática da ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano* (OLIVEIRA, I., 2006), *Perspectivas para conceituação de deficiências* (OMOTE, 1996), *A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor* (PIRES, 2006), *A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do outro* (SKLIAR, 2006), *Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas* (MAZZOTTA, 2005), *A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família* (CHACON, 1995), entre outros, contribuíram para que pudéssemos vivenciar na escola uma Educação Inclusiva capaz de valorizar a diversidade e respeitar as diferenças.

Justifica-se esse referencial teórico a partir da convivência com o outro, a identidade, a alteridade, exclusão, marginalização, desqualificados, despossuídos, sobrantes que se encontram em um contexto socialmente construído que chamamos de diversidade.

1.2 Alguns Princípios da Ação Dialógica

No sistema de Educação Inclusiva não é possível conceber uma relação de ensino e de aprendizagem sem que possa ser mantida no e pelo grupo a possibilidade de diálogo. Na escola, ou fora dela, nos diferentes contextos de aprendizagem, a ação inclusiva não poderá ocorrer sem que, na relação entre estudantes e docentes, a aprendizagem dialógica seja efetivamente posta em prática.

Nesse aspecto, centrado em princípios da aprendizagem dialógica idealizados por Freire e Habermas, citados por Rouanet e Valério (2005), há sete princípios que podem muito contribuir para que a ação educativa possa ocorrer, seja na escola, ou nos diferentes contextos de aprendizagem.

Na Educação Inclusiva, onde é possível conviverem estudantes deficientes visuais e docentes numa ação dialógica, em qualquer que seja o processo de ensino e de aprendizagem é possível aplicar os princípios propostos por Flecha e Mello (2005). Em se tratando da inclusão escolar, penso ser relevante a adoção desses princípios, principalmente porque estão focados não apenas na figura dos(as) docentes, enquanto mentores do conhecimento, mas também nos(as) estudantes, alvo direto do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, o autor e a autora descrevem:

- O diálogo igualitário: no qual são respeitados todos os discursos sobre os outros;
- Pela inteligência cultural: nesta todos(as) estão capacitados para participar do diálogo igualitário;
- Transformação: através do diálogo, todos(as) aprendem;
- Aprendizagem instrumental: o acesso ao conhecimento sistematizado ocorre na escola, porém não se opõem ao diálogo no e pelo grupo;
- Criação de sentidos: aprender de forma dialógica se baseia em interações entre as pessoas numa relação de igualdade e não de superioridade;
- Solidariedade: nessas relações de respeito, a cada momento nascem ações solidárias quando os membros da comunidade se encontram para compartilhar saberes;

- Igualdade de Diferenças: nesta as pessoas tem o direito de viver de forma diferente, principalmente ao nos referirmos ao conhecimento de outros pontos de vistas.

Penso que, na escola que pretende ser inclusiva, a adoção desses princípios tende a contribuir para que a Educação do estranho, do diferente, enfim, do desviante/deficiente possa ser verdadeiramente respeitada.

2 Aspectos históricos da deficiência: da segregação à integração escolar

*“A arte da conquista é conquistar as pessoas como elas são, e não querer mudá-las para nos conquistar”
Aline Davila*

A temática da inclusão vem sendo bastante debatida nos meios acadêmicos, tanto pelos grandes escritores que abordam esse tema como nas instituições governamentais, as quais defendem a qualquer preço este processo no âmbito escolar para todas as pessoas com deficiência. Nossa herança cultural é marcada pelos traços da segregação, exclusão e marginalização de homens e mulheres despossuídos de direitos sociais, econômicos e políticos. Desta maneira, não é possível pensar o conceito de inclusão proposto no mundo contemporâneo, bem como o atual modelo educacional brasileiro, sem antes desenraizar da nossa memória os traços da segregação social pelos quais passaram os deficientes desde os primórdios da Antigüidade.

Neste capítulo, portanto, faremos uma breve reconstrução histórica referente às vivências entre indivíduos ditos normais e aqueles excluídos por serem considerados diferentes ao longo dos séculos e em diversos contextos, analisando também estas relações no Brasil. Além disso, abordaremos o processo de institucionalização da deficiência, ressaltando as mudanças de atitudes segregacionistas em que viviam as pessoas deficientes na era pré-cristã até o atual paradigma que prescreve a integração.

Os traços da marginalização social encontram-se presentes no tratamento que os deficientes recebem da sociedade. Em um primeiro momento, eram as instituições religiosas que davam abrigo a esses chamados defeituosos. Num momento posterior, são as instituições estatais que passam a assumir esse papel, não com o objetivo de incluí-los, mas sim como forma de “armazená-los, depositá-los, amontoá-los” em abrigos, centros de recuperação, sanatórios, asilos e prisões, que de forma errônea durante décadas foram chamados de locais para reabilitação, ressocialização e integração. Na prática, entretanto, essas instituições não se prestavam a tais fins (CAIADO, 2003; RODRIGUES, 2006).

Os estereótipos criados pelas sociedades na Antigüidade, envolvendo as pessoas que tinham alguma deficiência, configuraram-se pela prática da segregação, da marginalização e da exclusão. Neste contexto, as pessoas com alguma deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla eram consideradas como um mal para a sociedade.

Se nos reportarmos às sociedades antigas, especialmente Grécia e Roma, é possível identificar que crianças com algum tipo de deficiência eram, por esta razão, sacrificadas. Essa prática social ocorria, por exemplo, em Esparta, que defendia a constituição de homens bons, perfeitos, normais. A meta era não manchar a sociedade espartana, sendo os imperfeitos, na maioria das vezes, mortos, destruídos, eliminados.

Nesse sentido, Bianchetti (1995), acerca do tratamento que as pessoas com deficiência recebiam em Esparta, observa que:

Um dos paradigmas é o espartano. Na medida em que se dedicavam à guerra, em que valorizavam a ginástica, a dança, a estética, etc., a perfeição do corpo (forte, belo) era o grande objetivo. Se, ao nascer, a criança apresentasse alguma deficiência, era eliminada. Praticava-se uma eugenia radical, na fonte. A eliminação se dava porque a criança não se encaixava no “Leito de Procusto” dos espartanos (p.09).

De acordo com Correia (1999) também, a Idade Antiga pode ser considerada como um período acentuado de exclusão social porque as crianças que apresentavam má formação não tinham chance de convivência social, sendo abandonadas pelas famílias ou simplesmente eliminadas. O autor ressalta que esses deficientes eram jogados nos esgotos, afogados ou rejeitados, sendo essa uma prática legitimada pelo poder público.

Ainda no período anterior ao cristianismo, alguns estudiosos como Kirk e Gallagher (1987), Mendes (1995), Sassaki (1997), visando entender como eram tratadas as pessoas com deficiência pela humanidade, apontam os descasos e a negligência que as pessoas com deficiência recebiam da sociedade, pois eram abandonadas, perseguidas, sacrificadas e eliminadas por não serem bem constituídas.

Não obstante, principalmente em se tratando da Idade Clássica Greco-Romana, a deficiência era vista também como ação demoníaca, sobrenatural e supersticiosa. Deste modo, concebia-se a deficiência como algo diretamente ligado a divindades ou a seres sobrenaturais. Esta explicação pode ser vivenciada ao nos reportarmos a Ferreira e Guimarães (2003) que observam:

Na Antiguidade Clássica e na Idade Média, a explicação para deficiência estava frequentemente atrelada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Concebia-se a deficiência como obra da intervenção direta de Deus ou de algum ser superior que, por ação de sua vontade arbitrária, determinaria a algumas criaturas o destino da diferença. Esse período foi marcado pela rejeição à pessoa com

deficiência que, durante vários séculos, não podia usufruir do convívio social, devido a limitações e impedimentos, porque era considerada indigna, inclusive, de obter educação escolar. Em casos extremos não podia sequer ser tocada (p.65).

Neste modelo de rejeição ao deficiente, ao anormal, ao estranho, enfim, ao diferente, segundo Amaral (1990), vislumbra-se a política do *avis-struthio*, que significa:

(...) obstinação em não ver ou considerar o lado desagradável das coisas; significa enterrar a cabeça na areia. Pois bem, é essa a política que, no decorrer dos séculos, acompanhou a questão da deficiência, e podemos ver nela espelhados os princípios da segregação – a antítese da integração (...). O avestruz-sociedade enfia a cabeça na areia, isolando o “estranho”, o deficiente, seja criando ativamente locais de confinamento, seja esperando que esse ser desconfortável tenha a “gentileza” de tornar-se invisível para os olhos sensíveis, “recolhendo-se à sua insignificância”, modestamente colocando-se em “seu devido lugar” – o mais longe possível dos cidadãos comuns (p. 30-31).

Assim, durante séculos, os deficientes foram isolados, excluídos, segregados do convívio social, pois representavam um mal para a sociedade. Os traços de segregação eram tão evidentes e vistos como absolutamente normais que eram percebidos por estas sociedades como práticas naturais e aceitáveis.

Com o advento do cristianismo, por sua vez, em especial na Era Cristã, Pessotti (1984) observa que os deficientes começaram a ser encarados de maneira diferente, ou seja, passaram a ser vistos como também dotados de alma. No entanto, de acordo com Bianchetti (1995) quando:

(...) na Idade Média esse paradigma é assumido, porém, no âmbito da teologia, e isso trouxe profundas repercussões, a partir até da terminologia. A dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. O deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado. (...) A rígida divisão corpo/alma gerava uma dubiedade terrível, difícil de ser superada. Por um lado, o corpo era visto como o templo de deus/alma, mas, por outro, era tachado de oficina do diabo (p.09-10).

Neste contexto, é possível identificar que deficientes mentais, loucos e criminosos ainda eram considerados um mal sobrenatural, sendo inclusive vistos como demônios. De acordo com Bianchetti (1995), referindo-se ao paradigma cristão, se por um

lado a deficiência era percebida como fruto de um pecado sobrenatural, por outro era concebida de outra maneira:

Uma outra forma, embora menos enfática, de a Igreja ver e explicar a existência de cegos, mudos, paralíticos, loucos, leprosos, enfim, de pessoas portadoras de qualquer deficiência, era que eles eram instrumentos de Deus para alertar os homens, para agradecer as pessoas com a possibilidade de fazerem caridade. Assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação para outros (p.11).

A Era Cristã representou também um novo marco em relação ao tratamento que as pessoas com deficiência recebiam da sociedade. Frente à postura daqueles que escrevem acerca da segregação, exclusão, marginalização das pessoas deficientes, Pessotti (1984), considera que na era cristã, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Assim, se em alguns contextos o tratamento dispensado aos chamados defeituosos foi de piedade, caridade, pena, etc., em outros esse tratamento se configurou em práticas dolorosas, como aplicações de castigo, torturas e maldições.

Nesse aspecto, cumpre-nos ressaltar que na Era Medieval, por exemplo, nos países europeus, os chamados defeituosos, mal constituídos, considerados como sobrenaturais, ainda eram colocados às margens da convivência social, segregados, excluídos, perseguidos, rotulados de inválidos, considerados como seres sem nenhuma importância para a sociedade da época.

Estas práticas de segregação nos levam a crer que não havia nenhuma intenção nem das famílias nem da sociedade de promover algum tipo de intervenção precoce no sentido de socializar os filhos que tivessem alguma deficiência. Assim, nesse modelo segregador, excludente, marginalizador e conservador, aos pais destinava-se uma única função: esconder os filhos que apresentavam alguma deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla, evitando que fossem mal vistos pela sociedade, impossibilitando-os de viver, portanto, em comunidade.

Os traços da segregação, da exclusão social são marcantes inclusive em períodos religiosos como o da reforma protestante de Lutero, que em seu discurso moral pregava que as pessoas com alguma deficiência eram a personificação do mal, sendo, portanto, torturadas, castigadas e levadas à morte. Isso se caracterizava por um conjunto de regras morais, éticas e religiosas que a Igreja defendia naquela época.

Ser deficiente, diferente, estranho era estar passível a atos de hostilidade e destruição, enfrentado como inimigo que causa o mal. Estes ataques provocaram conflitos com os considerados bons, perfeitos e bem constituídos.

De acordo com Amaral (1991), essas atitudes podem ser também observadas concretamente “em culturas chamadas primitivas, onde, como em algumas tribos, o deficiente é sacrificado” (p.191). Nesta perspectiva, num mergulho pela literatura, é possível ressaltar que, em culturas tribais, as pessoas com deficiências eram eliminadas exatamente porque não se permitia o sofrimento, a dor, enfim, a penúria. Eliminavam-se as pessoas com deficiência, sob a alegação de se estar fazendo um bem a elas.

Diante dessa assertiva, Ferreira e Guimarães (2003) comentam:

De acordo com as informações da história e da antropologia, desde as antigas civilizações até os dias de hoje, em algumas sociedades tribais era / é comum a eliminação pura e simples de seus elementos com deficiência. Sacrificava-se / sacrificava-se a pessoa, julgando-se estar fazendo um bem ao próprio indivíduo, que supostamente sofreria muito mais em condições precárias, como também a comunidade, que não precisará responsabilizar-se com seu cuidado (p.68).

Assim, se guinarmos nosso olhar para o Brasil, em especial para Mato Grosso, em algumas nações indígenas do Alto Xingu destinava-se, segundo Ferreira e Guimarães (2003), o seguinte tratamento a crianças que nasciam portando alguma deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla:

No Brasil, algumas tribos do Alto Xingu, no Mato Grosso, até hoje exterminam os bebês que nascem com deficiência, enterrando-os vivos, por acreditarem que criança nascida com deficiência não tem condições de ir para a selva, de trabalhar, de garantir seu sustento, de se defender. Como são considerados incapazes de construir uma vida independente. Como são considerados incapazes de construir uma vida natural, “um costume do índio”, conforme informou o cacique Jakalo, da tribo Kuikuro, ao ser entrevistado durante uma visita a Toca da Raposa, em São Paulo, no dia 14 de abril de 2001 (p. 67).

Ao vivenciar o relato do cacique da etnia Kuikuro, mesmo respeitando a diversidade desses povos, ficamos um tanto quanto espantados quando, no mesmo depoimento, o cacique expressa como as crianças gêmeas nascidas na tribo são tratadas: “Os gêmeos também são sacrificados, pois não se sabe quem representa o bem ou o mal. O

cacique representa naturalidade em seu relato; a cada intervalo da fala, ele confirma: “É um costume” (p.67).

Em outras nações indígenas, em especial junto aos Kamaiurá, a prática do infanticídio é eticamente aceita e legitimada pelo grupo. Isso se configura quando observamos Junqueira (1978), citada por Pagliaro e col. (2004), ao descrever:

A prática do infanticídio é eticamente aceita entre os Kamaiurá como forma de impedir a sobrevivência de gêmeos, de crianças mal formadas fisicamente ou concebidas em situações em que o status da mulher leva ao abortamento provocado. Quando as tentativas de aborto fracassam – infusões de ervas e processos mecânicos – os recém-nascidos são enterrados logo após o nascimento (p.316).

Os povos do Alto Xingu, em especial os Kamaiurá e Guaicurus, entre outros, continuam mantendo o infanticídio como uma prática cultural e eticamente aceita por eles, conforme relata a mesma autora, citada por Pagliaro e col. (2004):

A avaliação desses indicadores conduz à discussão sobre a relação existente entre padrões culturais e padrões demográficos dos povos indígenas, que entre os Kamaiurá configura-se claramente na exposição de dois grupos etários a condições de alto risco de morte em razão de práticas culturais – os recém nascidos e os rapazes de 15 a 19 anos - sujeitos, o primeiro, ao infanticídio, e, o segundo, às mortes por *envenenamento* no período de reclusão pubertária (p.311).

De acordo com Patiño (1993), esta prática entre alguns povos indígenas do Alto Xingu, por exemplo, é explicada pela Legislação Brasileira a partir das seguintes causas:

- A) Por deformação física, sendo esse um dos motivos mais difundidos;
- B) Por escassez de alimentos, onde os recursos eram insuficientes para suprir as necessidades do grupo;
- C) Para livrar da opressão social, imposta pelo conquistador quando da descoberta da América pelos Europeus;
- D) Por crença: eliminava-se o primeiro filho, por este nascer homem. Isso seria justificado porque os primeiros filhos seriam avessos e perversos que não obedeceriam seus pais, consumindo a juventude das mães e as envelhecendo;

- E) Abandono: abandonava-se em lugares distantes as crianças recém-nascidas, impedindo-se que fossem alimentadas até certa idade, as quais, conseqüentemente, acabariam morrendo;

Essas causas são legitimadas pelas leis indígenas conforme descreve Leitão (1994):

Em primeiro lugar, importa dizer que ao tratarmos de Direito Indígena, referimo-nos ao direito que o Estado brasileiro reconhece aos índios – também tido como direito indigenista, e não ao direito dos índios propriamente dito, compreendido este como o conjunto de normas próprias que regulam a conduta interna de cada povo indígena no Brasil (p.150-151).

Assim, percebemos que as ações segregacionistas e a exclusão social são tão velhas quanto a própria humanidade e presentes em diversas sociedades e que estas práticas são percebidas como legítimas, pelas diferentes sociedades, devido a questões religiosas, políticas, étnicas, econômicas, entre outras.

Só para abordar mais alguns exemplos referentes a práticas de segregação por questões religiosas, basta olhar para os párias na Índia, os católicos na Irlanda, os leprosos na Antigüidade e os aidéticos na modernidade. Sobre as práticas segregacionistas explicadas por questões políticas, podemos exemplificar o ostracismo entre os gregos e o exílio de subversivos modernos. Por questões étnicas, registra-se a segregação entre diversos povos, como entre os povos indígenas Maku e Tukano; entre os povos arianos e os judeus; entre os africanos negros e os descendentes de europeus brancos.

Além disso, ao nos reportarmos acerca da segregação, cujas explicações são de base econômica, é possível lembrar ainda dos vagabundos na sociedade inglesa do século XVIII e dos não-empregados nas sociedades contemporâneas em pleno século XXI, esses últimos colocados como objetos de estudos privilegiados em trabalhos sobre processos de exclusão social (RIBEIRO, 1999).

Acerca da problemática da exclusão social a que estão submetidos os despossuídos, os desfiliados, os sobrantes, é possível apontar, segundo Ribeiro (1999), que:

A noção de exclusão, por um lado, está fundamentalmente ligada ao que alguns autores chamam a “nova questão social”, referente a uma pobreza que, sob certos aspectos, é igual; sob outros, é diferente, por isso nova, daquela que, no século XVIII, mereceu estudos sob as rubricas de “vagabundagem” e “proletarização” (p. 39).

Os traços da desigualdade, da dominação econômica e da exploração de um grupo dominante sobre as massas oprimidas são evidenciados quando nos deparamos com questões de discriminação, preconceitos, estereótipos, onde deficientes são ligeiramente rejeitados pela sociedade em seu sentido amplo. Nesse sentido, Ribeiro (1999), afirma que o que legitima a problemática da exclusão “é o desemprego em massa associado à reestruturação produtiva, à globalização econômica e à destruição do Estado social, cujo melhor retrato é feito por Viviane Forrester (1997)” (p. 40).

Assim, pudemos perceber que a questão da segregação, da exclusão e da marginalização ocorre em contextos sociais distintos, seja em sociedades antigas ou modernas, em povos primitivos ou supostamente avançados. Desta maneira, em todos os contextos apresentados, as relações sociais apresentaram-se pautadas por dois extremos bastante consideráveis: de um lado postula-se um grupo formado por homens vistos como bons, normais, perfeitos, sem manchas, necessariamente constituídos da mais singela perfeição; de outro, um mundo escuro, nebuloso, ofuscado pelos preconceitos, discriminações, estereotipado, composto por anormais, imperfeitos, estranhos, enfim, diferentes dos padrões de normalidade.

Diante dessa assertiva, Goffman (1978) enuncia quais os grupos que, de forma preconceituosa e estigmatizada, são, ao longo dos séculos, chamados de desviantes: “As prostitutas, os viciados em drogas, os delinquentes, os criminosos, os músicos de jazz, os boêmios, os ciganos, os parasitas, os vagabundos, os gigolôs, os artistas de show, os jogadores, os malandros das praias, os homossexuais, e o mendigo” (p.154). Essas reflexões, portanto, permitem compreender que desviantes são, segundo o mesmo autor, os “intragrupais, os desviantes sociais, os membros de minorias e as pessoas de classe baixa” (p.157), além das pessoas com alguma deficiência.

Estas práticas ou traços da segregação, seja nas sociedades antigas ou nas sociedades contemporâneas, estão presentes quando isolamos, excluimos e até marginalizamos o diferente, o deficiente, o estranho e o desviante do nosso convívio social. Assim, o modelo social excludente pode ser vivenciado analisando também o tratamento institucional que as pessoas deficientes recebiam da sociedade.

Nesse sentido, cumpre-nos salientar que a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental foi construída na Bélgica no século XIII. Esta instituição era uma colônia agrícola cujos deficientes eram mantidos presos, segregados e excluídos do convívio social, portanto, distante dos centros urbanos.

No entanto, se guinarmos nosso olhar para o mundo ocidental, é público e notório perceber que foi somente a partir do século XVI que se iniciaram efetivamente os primeiros passos a fim de prestar serviços às pessoas com deficiência. Segundo Ferreira (1994), no ocidente o atendimento à pessoa com necessidades especiais começou quando a questão da anormalidade pela deficiência passou a ser estudo da medicina.

Diante dessa premissa, Oliveira, I. (2006) faz a seguinte consideração:

As limitações físicas e mentais dos indivíduos são apresentadas de forma patologizante (vinculadas às doenças e anormalidades) e moral e esteticamente negativa, ao associá-las ao vício (doença, feiúra e debilidade) em contraposição às virtudes (saúde, beleza e bem – estar da alma). Os portadores de males congênitos e morais são vistos como “incapazes” e por isso excluídos do convívio social, inclusive do próprio direito de viver (p.73).

De acordo com Amaral (1991), o outro, o deficiente, o estranho é caracterizado como desequilibrado, mutilado, desfigurado. Dessa forma, é assim representado:

Ora bem o deficiente é a própria encarnação da assimetria, do desequilíbrio, das disfunções. Assim, sua desfiguração, sua mutilação, ameaça intrinsecamente as bases de existência do outro... O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu – com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável, explícito – em cada dinâmica de inter-relações (p.190 - 191).

Neste contexto, iniciaram-se as possibilidades de relacionamento entre as pessoas com necessidades educativas especiais e outros indivíduos que não seus familiares, como os profissionais que lhes prestavam atendimento, bem como com outros indivíduos também com necessidades especiais. Goffman (1978) observa que a construção de locais para confinar do convívio social pessoas consideradas indesejadas ou incapazes de cuidar de si foi

uma estratégia social que vigorou durante muito tempo, locais estes denominados instituições. Nestas vislumbraram-se ainda práticas sociais de exclusão nas quais as pessoas com deficiência eram tratadas como doentes, sendo mantidas em ambientes de segregação, como abrigos, igrejas e/ou em instituições mantidas pelo Estado.

Foi somente no século XX que surgiram, na América do Norte e nos países escandinavos, as primeiras escolas com caráter de reabilitar e integrar as pessoas com determinados tipos de deficiência. Essas instituições tinham essencialmente um caráter assistencialista supostamente especializado para atender aquelas pessoas com deficiência física e mental. No entanto, em essência, ainda objetivavam esconder, excluir e isolar esses deficientes de qualquer convívio social.

Ao longo de séculos, a humanidade manteve segregadas as pessoas que eram deficientes físicas, sensoriais, motoras e/ou múltiplas. Assim, segregar, excluir e marginalizar configurou-se como uma prática social cultivada pela sociedade durante centenas de anos. Essas práticas perduraram até meados do século XX quando se percebeu que as pessoas com deficiência podiam ser educadas, rompendo com aquela falseada idéia de que ser deficiente é ser doente e precisar ser tratado.

Isso pode ser evidenciado, em linhas gerais, tomando como referência os estudos de Fonseca (1987), Kirk e Gallagher (1987), Silva (1987) e Rodrigues (1993), citado por Chicon e Soares (2006), os quais observam que:

No século XIX (1800), uma nova perspectiva educacional para o deficiente foi marcada com a experiência realizada pelo médico francês Itard, encarregado pela academia de Paris de observar uma criança que havia sido encontrada perdida num bosque, apresentado hábitos de animal selvagem e características de subnormalidade. Nesta experiência, que teve por base o pensamento de Locke, foi constatado que apesar de não ter alcançado uma recuperação total da criança, Itard conseguiu grandes resultados, ficando demonstrado que as pessoas deficientes eram capazes de aprender. Então, com Itard, tem-se pela primeira vez um trabalho de intervenção dentro de uma perspectiva educacional. Portanto, Itard, e mais tarde Seguin, seu discípulo, desenvolveram meios educacionais de atendimento a esta clientela, nascendo a pedagogia para os portadores de deficiência, e logo em seguida foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação especial (p.01-02).

No Brasil, até início do século XIX, as pessoas com algum tipo de deficiência eram abandonadas por diversas razões, dentre as quais: por não terem possibilidade de

desenvolvimento psicossocial; por estarem vivendo em estado de miserabilidade; por serem ainda pessoas indesejadas.

Assim sendo, as pessoas com deficiência e que não tinham alguma instituição que as atendesse eram recolhidas para as Santas Casas a fim de mantê-las segregadas, rejeitadas, portanto, longe do convívio social. Estas práticas, em muitas das vezes, ocorriam por ordenação do governo imperial. Nessa perspectiva, observa-se que as pessoas com alguma deficiência, bem como os demais indivíduos que não atendiam aos padrões de normalidade, eram marginalizados, excluídos, segregados e, por fim, estigmatizados da vida social; sendo, portanto, olhados como estranhos, diferentes, enfim, tidos como o outro, o anormal, o imperfeito.

A fase de institucionalização da Educação Especial no Brasil iniciou-se nas primeiras décadas do século XIX, quando foram criadas instituições para abrigar pessoas com deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla. Tais instituições eram residenciais e mantinham segregadas essas pessoas, afastando-as do convívio comunitário.

A Educação Especial em nosso país teve seu marco histórico em meados desse mesmo século quando foram fundados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 14 de setembro de 1854 através do Decreto Federal n. 428 e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, cuja iniciativa foi do Governo Imperial.

De acordo com Jannuzzi (1992), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Benjamin Constant:

(...) nasceu dos esforços do cego Álvares de Azevedo, que cursara o Instituto dos Jovens Cegos de Paris (fundado no século XVIII por Valentin Haüy) e em 1851 regressara ao Rio. Impressionado com o abandono do deficiente visual aqui, traduziu e publicou o livro de J. Dondet: História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do Imperador, Dr. José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra e, entrando em contato com o autor, impressionou-se com sua erudição. Despertou então o Interesse do conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que depois originou a Instituição de 1854 (p.21).

Cabe ressaltar, contudo, que esses estabelecimentos não conseguiram ser eficientes, a fim de atender aquelas pessoas com deficiências. Isso se verifica quando analisamos os índices populacionais e vemos que no Rio de Janeiro, em 1872, havia aproximadamente 15.848 cegos e 11.595 surdos, dos quais apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos por essas instituições.

A história da Educação, ao longo de sua trajetória, em especial até meados do século XX, pouco ou nada traz sobre a Educação Especial ou sobre o tratamento que as pessoas defeituosas, diferentes, mal constituídas recebiam da sociedade. Podemos perceber, entretanto, que a Educação Especial no Brasil, especificamente, passou por duas vertentes bem distintas.

A primeira centrou-se em pulverizar seus estudos na vertente médica, segundo a qual a origem de qualquer deficiência se caracterizava pela existência de doenças patológicas que deveriam ser tratadas como tais; a deficiência era tratada como uma doença crônica. Assim, de acordo com Jannuzzi (1992), a orientação da parte pedagógica das instituições criadas e da formação de docentes, em especial no início do século XX, configurou-se pela concepção médico-pedagógica centrada principalmente nas causas patológicas da deficiência.

A exclusão e segregação das pessoas com deficiência no Brasil, no início do século XX, baseavam-se no discurso de que as crianças, por serem acometidas de alguma deficiência, não podiam freqüentar as salas do ensino regular com os(as) estudantes considerados(as) bons(as), perfeitos(as), bem constituídos(as). Os deficientes, então, não podiam ser educados, mas sim tratados.

Assim, entre 1900 e 1950, no Brasil, aumentou de forma acentuada o número de escolas e/ou instituições especiais de caráter privado, religioso, filantrópico, sem fins lucrativos, cuja meta era prestar atendimento especializado às pessoas com deficiência. Esse modelo, pautado na defesa de que a deficiência é considerada uma doença, reforça a tese do fracasso escolar e desresponsabiliza a escola de sua real função que é a de educar a todos com qualidade, colocando a culpa por um possível fracasso nos(as) estudantes.

A segunda vertente, a psicopedagógica, por sua vez, percebia a questão da deficiência não mais como doença, mas sim como um problema pedagógico que necessariamente deveria passar por atendimento educacional. É, contudo, de grande relevância salientar que, em se tratando do Brasil, a vertente pedagógica passou a predominar de forma mais incisiva quando, em meados de 1950, foram criadas diversas escolas especiais cuja meta era atender as pessoas com deficiência de qualquer natureza.

No entanto, de acordo com Mazzotta (2005), o Brasil manteve priorizado o atendimento segregado, ao invés de pensar na possibilidade de integrar estas pessoas com deficiência às instituições educacionais:

Conforme constatado, particularmente pelas ações do MEC e destinação dos recursos financeiros públicos, uma das principais tendências da política em educação especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas (p. 190).

Num retrospecto sobre a fundação das instituições, em 1932, por exemplo, a psicóloga russa Helena Antipoff fundou em Minas Gerais a Associação Pestalozzi para atender as mais diversas deficiências. Esta associação contava com 16 instituições espalhadas por todo o país e tinha como meta atender as mais diversificadas deficiências. É, portanto, de fundamental importância ressaltar que esta psicóloga muito contribuiu para a formação de docentes para trabalhar na Educação Especial.

Por volta dos anos de 1950 havia, no Brasil, aproximadamente 40 instituições mantidas pelo poder público, sendo uma federal e as demais espalhadas por vários estados da Federação, com o objetivo de prestar atendimento às pessoas com deficiências, dentre elas as APAE's, criadas em 1954.

A partir de 1957, visando à implementação da Educação Especial no Brasil, o Governo Federal, além de assumir definitivamente aquelas instituições de ensino com caráter especial, lançou duas campanhas nacionais que tinham como objetivo atender pessoas com deficiências. Ambas, tanto para os surdos quanto para os cegos, objetivavam expandir o ensino especial pelas escolas supostamente especializadas. Essa política de atendimento, em essência e por excelência, centrava-se no caráter assistencial e terapêutico cuja permanência vai até o início da década de 90 do século passado, quando, desde a década de 60, com o movimento de integração nos Estados Unidos e nos países Escandinavos, surgiu o processo de integração.

Assim, ao assumir a Educação Especial no Brasil, o governo adotou na rede de ensino a integração das pessoas com deficiências, tendo como objetivo eliminar as práticas segregacionistas a que foram submetidas durante séculos.

Neste sentido, Sasaki (1997) faz a seguinte consideração:

A idéia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência (p.30-31).

Os questionamentos à segregação e à rejeição aos deficientes passaram a dar lugar ao conceito de integração parcial ou temporal dos deficientes em instituições especiais, centros de recuperação e escolas. Assim, através dos serviços especializados, buscou-se capacitar, habilitar e reabilitar as pessoas com deficiência para a vida, para o trabalho, em espaços considerados comuns na sociedade, como: instituições de caráter privado sem fins lucrativos, igrejas, estabelecimentos filantrópicos.

A Educação brasileira, nas décadas de 1960 e 1970, centrava-se na formação de mão-de-obra a curto prazo. Nesse aspecto, cumpre-nos salientar que as prioridades centravam-se na formação técnica cuja meta era atender o mercado em expansão. Assim, pensar no modelo educacional nessas décadas é pensar naqueles que, em essência, não se preocupavam com a educação das pessoas com deficiência.

Nestas décadas, apesar de ocorrer a maior expansão e criação de escolas especiais no Brasil, crescendo, segundo Jannuzzi (1992), de 200 para 800 estabelecimentos em todo país, apenas em 11 de agosto de 1971 promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), com apenas um artigo destinado à educação especial, com o seguinte conteúdo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (p. 31).

De acordo com Miranda (2003), a idéia de normalização tem seu marco inicial:

No final da década de 60, o movimento pela integração social iniciou a inserção dos indivíduos que apresentavam deficiências nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Essa abordagem teve como fator fundamental a elaboração do princípio da normalização (p.12).

Em essência, é a partir de 1970 que os princípios da normalização começam timidamente a ser debatidos no sistema de ensino. Frente a essa assertiva, Sassaki (1997), comenta:

O conceito de normalização, que só chega ao Brasil na década de 70, opunha-se aos modelos de segregação e defendia a idéia de possibilitar às pessoas que apresentavam deficiência condições de vida o mais normal possível, assemelhando-se com a de todas as outras pessoas consideradas normais (p.12).

Normalização essa, que segundo alguns críticos, não aconteceu efetivamente no Brasil.

Nos idos de 1970, ao longo da trajetória da Política Nacional de Integração, houve duas opções em relação à inserção daquelas pessoas com alguma deficiência. Diante dessa assertiva Skliar (2006) faz a seguinte afirmação:

Parece haver certo consenso acerca da idéia de que já não há um único modo de compreender o que é educação especial e definir quais são seus paradigmas, seus modelos. Ainda mais: é possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas idéias e os conceitos vagos do “normal”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de “anormalidade” (p.17).

Assim, a primeira opção foi a de fazer com que houvesse a integração para aqueles estudantes com deficiência leve, dificuldades de aprendizagem, distúrbio de comportamento e deficiência mental leve, que deveriam ser encaminhados para as classes especiais nas quais recebiam atendimento e apoio especiais de docentes supostamente preparados para atender esses deficientes.

A segunda opção no paradigma integracionista destinava atendimento aos estudantes que tinham algum tipo de deficiência grave, deficiência moderada e deficiência severa/ múltipla. Esses deveriam ser encaminhados para as escolas especiais. Isso nos leva a crer que a escola, nesse paradigma de integração, optava por manter excluídas, separadas e segregadas todas as pessoas deficientes que não conseguissem adequar-se e/ou adaptar-se ao meio sócio-educacional.

Essa constatação pode ser observada em Miranda (2003) quando ressalta que:

Neste modelo de integração esperava-se que o aluno a partir da educação especial se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular.

Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais (p.13).

Com o advento da integração, houve a necessidade de aperfeiçoar novos métodos e técnicas de ensino que permitiram a mudança de expectativa no sentido de possibilitar que esses indivíduos pudessem aprender em espaços comuns com os que são chamados de normais. Dessa forma, a ênfase não se configurava mais sobre a deficiência centrada na patologia dos indivíduos, mas sim sobre as falhas do sistema social em proporcionar um conjunto de condições adequadas às suas necessidades de desenvolvimento.

No entanto, mesmo com alguns avanços, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, distanciado, com métodos e profissionais próprios sem formação, habilitação e preparação para se engajar na escola e promover uma Educação de qualidade para todos.

Além disso, é de grande relevância salientar que, no paradigma integrativo, não se registrou na escola nenhuma mudança em seu projeto pedagógico, nem no seu planejamento educacional. Cabe aos estudantes deficientes se adaptar a estrutura já existente. Esta prática perdura na maioria das escolas brasileiras até os dias atuais.

No Brasil, o paradigma da integração foi alvo de intensos debates nos meios acadêmicos, nas escolas e principalmente entre alguns docentes que atuam em escolas especiais criadas para atender as pessoas com deficiências, mas para os pais ainda há muitas dúvidas acerca dos diversos conceitos. Assim, esses debates levantam algumas dúvidas: neste modelo de Educação Especial, o que significa integrar?

Se lançarmos mão do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS e VILLAR, 2004) o conceito de integrar pode ser assim descrito:

In.te.grar v. [mod. 1] *t.d. e pron.* **1** incluir(-se) em (conjunto, grupo), formando um todo coerente; incorporar(-se). *t.d.i. e pron.* **2** (prep. a) [fazer] sentir-se parte de (grupo, coletividade); adaptar(-se). *pron.* **3** unir-se, formando um todo harmonioso, completar-se ~ **integrante** *adj.2g.s.2g.* (p.422).

Por integração entende-se o processo que tem por objetivo propor a incorporação física e social das pessoas com deficiências a fim de que elas possam usufruir dos bens socialmente produzidos. Kaufman e col. (CHICON e SOARES, 2006) salientam que há alguns elementos básicos capazes de orientar as ações educativas, os quais podem contribuir para a integração da pessoa com deficiência no ambiente escolar:

1. Integração Temporal — é a convivência dos PNE com os companheiros não PNE na classe regular, de preferência realizada de forma gradativa e devidamente preparada. Esta situação pressupõe a preparação da criança e do ambiente, isto é, da classe, da escola, da administração para receber o aluno.
2. Integração Instrucional — condições favoráveis na sala regular que facilitem o processo ensino-aprendizagem.
3. Integração Social — refere-se ao relacionamento entre a criança PNE e seus companheiros não PNE dentro do grupo (p.04-05).

Integração de acordo com Chacon (1995) é:

A integração social de qualquer indivíduo, seja dentro dos agrupamentos sociais humanos: a família, a escola ou a comunidade, seja no nível das relações entre as pessoas, consigo mesmas ou com as instituições, requer um ajustamento social recíproco de modo a formar e manter uma certa organização da sociedade (p. 13).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), citado por Chacon (1995), a "integração é caracterizada como um processo dinâmico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiência, com problemas de conduta e superdotados, tornarem-se parte integrante da sociedade como um todo" (p. 11). Por integração, entendem-se as razões pelas quais as pessoas com alguma deficiência são obrigadas a conviver em um sistema escolar que ainda privilegia o normal, o perfeito, enfim, o bem constituído.

Assim, sugere-se que o tratamento às diferenças seja feito de forma diferenciada em classes especiais, sala de recursos e serviços itinerantes, cuja preparação deverá ocorrer durante o processo de formação até que o deficiente consiga se adaptar ao sistema escolar regular. Tal postura é criticada por Chacon (1995) ao pontuar:

O que chama a atenção nesse tipo de definição é a maneira como o deficiente é tratado: como uma parte não integrante e que precisa ser integrada. Ora, todas as pessoas são parte integrante de um sistema numa determinada cultura e, enquanto tais, assumem alguns papéis que a sociedade a princípio determina que, no decorrer de seu desenvolvimento como um todo, podem ser modificados, assim como podem modificar o papel do outro (p. 12).

Ao nos depararmos com o modelo de integração proposto pelo sistema educacional, é possível identificar que, de acordo com Pereira (1980), a integração é um “fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter [a pessoa com deficiência] em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional” (p.03).

Acerca da integração, Sasaki (1997) sublinha:

A integração significa a inserção da pessoa PNE preparada para conviver na sociedade. Esta deve conseguir se adaptar ao meio. Nesse tipo de inserção a escola oculta o seu fracasso isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio a sua competência (p.34).

O problema nesse modelo de Educação proposto pelo sistema de ensino é que a integração significa a inserção das pessoas com deficiência preparadas para conviver na sociedade sendo que a estas cabe a função de se preparar para conviver no meio. Assim, nesse tipo de integração, a escola não assume seu papel, culpando e isolando os(as) estudantes e integrando apenas aqueles(as) que não constituem ameaças e desafios a sua competência. Deste modo, cabe aos(às) estudantes e apenas a eles(as) seu sucesso ou seu fracasso no sistema educacional. Assim, a escola não se responsabiliza pelo seu insucesso ou pela sua inserção social.

Além disso, o modelo de integração tinha como meta inserir no ensino regular apenas aqueles(as) estudantes que conseguissem se adequar ao meio social. Desse modo, os defensores da integração no modelo educacional vigente nos anos que se sucederam a partir de 1970 insistiram na idéia de que nem todos estavam aptos para serem integrados. Assim, os que não conseguissem acompanhar o sistema de ensino estavam fadados ao fracasso.

Diante desta assertiva, Mantoan (2006) aponta os pressupostos nos quais se centra o modelo integrador deste período:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (p.195).

As críticas mais contundentes que se fazem à Educação Especial são de que esta se mostrou ao longo de duas décadas confusa, desordenada e uma invenção disciplinar que pouco contribuiu para a emancipação dos deficientes, pois não havia a preocupação se esses estavam ou não conseguindo se desenvolver socialmente (MANTOAN, 2003).

O modelo de integração proposto pelas instituições que estão à frente da Educação não se preocupava em formar cidadãos, garantir a eles cidadania plena, enfim, contribuir para que as pessoas com deficiência pudessem lutar por sua independência. Diante desse paradoxo, muitos deficientes sofreram e ainda sofrem preconceito, discriminação, enfim, eram/são inferiorizados, tidos como inválidos, incapazes, sem proveito para o trabalho. Dessa forma, no imaginário daquelas pessoas menos avisadas, os deficientes são seres impróprios inclusive para o trabalho. Isso pode ser percebido quando Caiado (2003) observa que:

(...) no imaginário social, a pessoa deficiente é incapaz. Mesmo qualificada, ela precisa desmistificar um rótulo secular de incapacidade. Goffman (1988, p.43) afirma que mesmo quando “o estigmatizado consegue atravessar seus anos de escola ainda com algumas ilusões [...] a procura de trabalho o colocará, amiúde, frente ao momento da verdade”. Que verdade? A verdade que revela o preconceito social existente e que questiona seu potencial. A verdade que lhe diz que para competir no mercado de trabalho ele tem mais barreiras que os demais, pois precisa provar sua capacidade, já que traz uma marca que socialmente o revela incapaz (p.104-105).

A proposta de integração implementada não se configurou em sua essência e por excelência em um modelo de Educação libertador cuja meta era fugir do fenômeno da segregação em que os deficientes foram colocados durante séculos, pois os manteve afastados do convívio social. A Educação Especial, mesmo diante de alguns avanços, não foi suficientemente competente para promover nas escolas uma Educação para todos. Ao

contrário, as classes especiais continuaram se constituindo em espaços de segregação social para todos os(as) estudantes que não se enquadravam, que não se adaptavam.

Diante dessa assertiva, cumpre-nos afirmar que o sistema educacional oculta seu fracasso quando a escola não consegue romper com seu modelo arcaico, excludente e conservador e não abre suas portas para aqueles que Goffman (1978) chama de desviantes, que Amaral (1991) intitula de diferentes, estranhos, enfim, que Costa (2008) opta por chamar de estudantes deficientes na perspectiva da inclusão na diversidade. Mas quem pode ser considerado deficiente?

A problemática da deficiência em todos os aspectos, seja no Brasil, seja em outras partes do planeta, tem sido motivo de debates nos mais diversos segmentos da sociedade, em especial quando nos referimos à conceituação do que é ser deficiente e às mais variadas nomenclaturas para designar pessoas com algum tipo de deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla.

Ao longo de décadas, a literatura tem se empenhado para construir alguns conceitos que possam melhor definir o que é deficiência. Se lançarmos mão das publicações, é notório perceber que deficiência se constitui como uma falha nos padrões de normalidade atribuídos aos indivíduos com alguma deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla. Claro que essa concepção está imbricada de estereótipos, preconceitos, discriminações e estigmas.

A conceituação de deficiência pode ser observada ao nos reportarmos aos escritos de Oliveira, A. (2004) quando ressalta que:

(...) a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo (p.64).

Ao nos depararmos com obras publicadas sobre a questão da deficiência, em especial, quando se referem a sua conceituação, é notório perceber o consenso entre os teóricos acerca de como conceituá-la. Diante desta concepção, Omote (1996) faz a seguinte consideração:

A deficiência tem sido conceituada de diversas maneiras diferentes. Ao rever os vários conceitos de deficiência, duas tendências se nos apresentam de um modo destacado. De um lado, os estudiosos da área têm conceituado a deficiência como algum atributo inerente à pessoa deficiente, como algo que caracteriza o seu organismo ou o seu comportamento. De outro lado, a delimitação do objeto de conceituação tem sido baseada em áreas supostamente específicas de comprometimento (p.127).

As análises descritas acerca da deficiência nos fazem pensar num paradoxo complexo: quando é que somos considerados deficientes? Quais atributos definem se somos deficientes ou não? O que é preciso para que uma pessoa possa ser considerada deficiente? Essas indagações nos deixam inquietos quando nos parece que a questão da deficiência está mais presente nos discursos contingenciados pelos preconceitos, estereótipos e estigmas do que mesmo pelo mero conceito. Diante dessa assertiva Omote (1996) comenta:

A marca desse modo de pensar aparece em muitos discursos e práticas onde a deficiência não mais é vista como um atributo individual. A definição de deficiência perde o caráter oficial e universal. Passa a ser contingencial. As pessoas começam a compreender que alguém é deficiente somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado. Começam a compreender que é necessário especificar os critérios segundo os quais ele é deficiente (p.130).

Nessa análise também se aponta outra concepção para conceituar a deficiência atribuída aos indivíduos deficientes físicos, sensoriais, motores e/ou múltiplos. De acordo com Oliveira, A. (2004) a deficiência também pode ser conceituada como psicossocial, ou seja:

(...) decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos (p.64).

Em 1997, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência junto aos organismos internacionais, em especial ao Programa Mundial de Saúde elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em uma de suas convenções nesse

mesmo ano, propôs os seguintes conceitos para o termo deficiência (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003):

- 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 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 lhe limite ou impeça o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função de idade, sexo, fatores sociais e culturais)
- Dessa forma o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive. Sobre o indivíduo considerado deficiente incidirá o estigma da “incapacidade”, do impedimento, da “invalidez”. Recairá sobre ele o fardo da opressão e da impotência (p.25-26).

A problemática da deficiência encontra-se ladeada por alguns pressupostos, sejam eles de caráter pessoal, social ou ainda quando nos referimos à concepção Interacionista. Modelos sociais, padrões estabelecidos e paradigmas previamente determinados, utilizados para conceituar a deficiência, são influenciados por estereótipos, preconceitos, discriminações e estigmas que reduzem ou, pelo menos, atuam como contributo negativo à superação desses limites físicos. Diante dessa assertiva, Oliveira, A. (2004) observa que:

O deficiente é aquele que não está nos padrões que a sociedade exige que ele esteja, porque tem toda uma postura, toda uma linha que a pessoa tem que seguir, que tem que viver para dentro dos padrões que ela estabelece, ele não está dentro dos padrões, ele está excluído (p.70).

Essa postura legitima o quanto a sociedade é preconceituosa ao pré-determinar padrões e comportamentos que devemos ter quando estamos inseridos no contexto social sem fugir dos modelos de normalidade legitimados pela sociedade.

Num rápido olhar por alguns textos publicados acerca da questão da deficiência no mundo atual, como Sasaki (2003), Munster (2004), Omote (1996) e Oliveira, A. (2004), é público e notório perceber que são diversas as nomenclaturas destinadas ao tratamento às pessoas com alguma deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla.

Nos meios acadêmicos, em especial, quando nos referimos às publicações acerca das pessoas deficientes visuais, temos observado diversas terminologias, tais como: cego, pessoa cega, pessoa com deficiência visual e deficiente visual (SASSAKI, 2003); deficiente da visão (MIRANDA, 2003) e pessoas com deficiência visual (MUNSTER, 2004), entre outros.

No que tange ao Brasil, em especial ao nos referirmos à Política de Educação Especial proposta pelo MEC, o tratamento acerca da deficiência deve assim ser empregado (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003):

Atualmente verifica-se com grande frequência, tanto na literatura especializada quanto em palestras ou conversas informais, o uso de expressões do tipo “pessoas portadoras de necessidades especiais”, termos recomendados pelo MEC como os mais indicados em vez de serem empregadas as expressões “pessoas portadoras de deficiência”, a propósito de, assim, evitar o uso da palavra “deficiência”, supostamente desagradável e pejorativa. Todavia, o sintagma “necessidades especiais” não deve ser tomado como sinônimo de “deficiências” (mentais sensoriais, físicas ou múltiplas), porque não traduz aquilo que os educadores realmente querem dizer: necessidades educacionais especiais. Eventualmente, as necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, pertinentes ao campo da educação (p.30).

A problemática da terminologia, à qual nos referimos, não diz respeito apenas aos termos que as pessoas utilizam para se comunicar com quem possui alguma deficiência. O que falta, a nosso ver, é o despertar de um elevado grau de consciência, tanto na sociedade quanto nos meios acadêmicos, de que está se referindo a um determinado grupo ou indivíduos que, se por um lado necessitam de alguns cuidados especiais, por outro são dignos de respeito e solidariedade e merecem, portanto, ser reconhecidos e valorizados pela sociedade em todos os aspectos.

Assim, entre tantas terminologias utilizadas para designar as pessoas deficientes visuais, iremos nos posicionar, nesse estudo, pelo seguinte termo: *estudantes com deficiência visual* por acreditar ser o mais adequado, o que menos provoca estereótipos e, por fim, o que menos estigmatiza.

O termo integração configura-se como o mecanismo político educacional do qual as instâncias de poder lançaram mão para ofuscar a segregação das pessoas com deficiências. O problema é que na maior parte das escolas ainda perdura o paradigma da segregação.

A Educação Especial durante décadas configurou-se como serviços segregados de atendimento às pessoas com deficiência. É de fundamental importância ressaltar que, historicamente, a Educação Especial vem acompanhando as transformações políticas em prol dos direitos das pessoas com alguma deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla. Ao analisarmos esta trajetória observamos que, se por um lado a educação especial configurou-se como um sistema paralelo de ensino cuja meta era atender diretamente os(as) estudantes com alguma deficiência, por outro ela se volta prioritariamente para dar suporte ao sistema regular de ensino, objetivando atender todos os(as) estudantes devidamente matriculados na escola regular.

Atitudes de segregação, exclusão, marginalização são ainda encontradas em nossas culturas contemporâneas, pois de forma preconceituosa discriminam-se os deficientes, os idosos, os negros, os indígenas, os homossexuais e os menores de rua, desrespeitando, portanto, a diversidade na qual nos encontramos.

Está ainda presente no imaginário das pessoas que ser deficiente é ser doente, é possuir uma patologia talvez incurável. Isso também se verifica nas sociedades contemporâneas, nas quais os indivíduos com deficiências são considerados como anormais, diferentes, estranhos, portanto, desenquadrados do convívio social. Partindo dessa assertiva, Bianchetti (1995) denuncia esta equivocada postura ao apontar como seria a concepção de anormalidade numa sociedade centrada nos padrões de perfeição:

Dentro do grande leque de preocupações com as especificidades que deram corpo à pedagogia da existência, quero destacar a emergência da preocupação com os cegos, mudos, idiotas, cretinos, loucos, dementes, enfim, aquela parcela de crianças que não se encaixavam no padrão de normalidade e que acabavam estigmatizadas, segregadas, excluídas. Acontece, porém, que a preocupação com a especificidade do deficiente vai percorrer um longo e tortuoso caminho. (...) Em síntese o remédio era segregá-los, já que os excepcionais eram vistos como um perigo para si e para a sociedade (p.16).

Rejeitar o estranho, o diferente, o deficiente, confiná-lo, afastá-lo da vida em comunidade são ações vivenciadas desde as comunidades primitivas até o mundo moderno, onde ainda se exclui, marginaliza o imperfeito, o anormal. Nesse contexto paradigmático, vale a pena observar o que pensa Nascimento (1994), citado por Oliveira, L. (1997), acerca dos excluídos na sociedade moderna ao afirmar que aqueles,

(...) que têm sido chamados de excluídos, os segmentos sociais mais diversos, caracterizados por uma posição de desvantagem e identificados a partir de uma pertinência étnica (negros e índios), comportamental (homossexuais), ou outra qualquer, como é o caso dos deficientes físicos, por exemplo. (...) O segundo traço, aquele que mais imprime força e sentido à própria idéia de *exclusão*, tem a ver com o fato de que sobre eles se abate um estigma, cuja conseqüência mais dramática seria a sua expulsão da própria “órbita da humanidade”, isso na medida em que os excluídos, levando muitas vezes uma vida considerada subumana em relação aos padrões normais de sociabilidade, “passam a ser percebidos como indivíduos socialmente ameaçantes e, por isso mesmo, passíveis de serem eliminados” (p. 36).

Se fizermos um breve resgate histórico acerca do tratamento que os(as) deficientes receberam da sociedade, é público e notório perceber que atitudes de preconceitos, discriminação e estereótipos ainda estão muito presentes no imaginário das pessoas. Isso se configura ao observarmos Oliveira, I. (2006), quando nos alerta frente à questão da ética dusseliana que nos fornece os:

(...) elementos teóricos para analisar criticamente a diferença identitária hegemônica e historicamente construída, bem como identificar que as pessoas com necessidades especiais são “vítimas” do sistema social, por não terem condições de produzirem, reproduzirem e desenvolverem suas vidas, sendo discriminadas e excluídas de sua participação na vida em sociedade (p.76).

Em síntese, a nosso ver, o modelo de integração foi a forma encontrada pelos diversos segmentos da sociedade para fugir do fenômeno da exclusão, pois as pessoas com deficiência não conseguiram se adaptar e continuaram excluídas, segregadas em escolas especiais, centros de reabilitação, APAEs, institutos de cegos, sanatórios, abrigos, etc. Neste modelo é evidente a exclusão quando observamos que as escolas e as classes especiais ainda continuam se configurando em espaços de segregação para todos os(as) estudantes que não se enquadram no sistema regular de ensino, portanto, não conseguindo se adequar ao meio.

Nessa trajetória histórica fizemos um breve relato sobre a temática da deficiência nos mais diversos períodos, em especial ao nos referirmos à Educação no Brasil. Nesse sentido, abordamos alguns aspectos acerca do paradigma da integração, das escolas e das salas especiais. No entanto, nossa reflexão gira em torno da prática social de convivência escolar entre docentes e estudantes com deficiência visual na perspectiva da inclusão na diversidade. Dessa forma, questões como: onde incluir, como incluir, o quê incluir, por que incluir, bem

como a constituição da lei, decretos, possibilidades, limites, entre tantas outras questões, serão objeto de análise e abordadas em nosso próximo capítulo.

3 A Convivência Escolar e o Processo de Inclusão

*“Uma sociedade que é boa para as pessoas com deficiência
é uma sociedade melhor para todas as pessoas”
Lisa Kauppinen (Presidente da Federação Mundial de Surdos)*

A trajetória histórica da inclusão teve seu marco inicial na década de 1990, quando foram realizadas diversas convenções internacionais em vários países e continentes.

No ano de 1990 ocorreu a Convenção Mundial de Educação Para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990). É relevante ressaltar que nessa convenção as Nações Unidas fizeram aprovar em assembléia importantes artigos que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos(as) estudantes.

Se partirmos do pressuposto da Organização das Nações Unidas (ONU) segundo o qual 10% da população mundial são pessoas que possuem alguma deficiência e que apenas 3% são atendidas, então podemos perceber que grande parte dessas pessoas com deficiência estão desprovidas de seus direitos sociais como: lazer, cultura, emprego e educação (VIEIRA, J., 2005). Assim, torna-se evidente que nossos educandos ainda não estão incluídos e que, portanto, o complexo fenômeno da inclusão escolar ainda não é uma garantia para todos.

Num rápido olhar para a Declaração Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN/TAILÂNDIA, 1990) e a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), fica claro qual é a verdadeira função da escola que é constituída para atender a todos. Nesse sentido, basta observar que as Declarações defendem que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos e que as escolas devem acolher todos e todas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Destacam o entendimento de que a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Encerram que as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves.

No Brasil, essas convenções passam a ter grandes repercussões, visto que nosso país se fez representar em ambas. O ponto alto desse debate, no qual a educação se

configura como algo significativo, centra-se na possibilidade de promovermos nas escolas regulares a inserção de todas as pessoas no ensino e na educação sem que haja preconceito, discriminação e/ou qualquer forma de rejeição às pessoas com deficiência.

Ao nos reportamos ao Brasil, é público e notório perceber que há apenas uma década tivemos aprovada a nova LDB 9394/96 – que passou a dar um maior enfoque à educação inclusiva de todas as pessoas com deficiências no ensino regular.

No sistema inclusivo brasileiro não vemos ainda grandes investimentos públicos no que se refere à qualificação, preparação, formação e habilitação dos professores para trabalharem nas escolas que têm, em suas fileiras, estudantes com alguma deficiência física, sensorial, motora e/ou múltipla.

Durante décadas a sociedade procurou mecanismos, formas e/ou meios para inserir nos sistemas de ensino estudantes com algum tipo de deficiência. No entanto, o único modelo encontrado foi a educação especial, nela presente a integração centrada na tese de que nesse modelo é o deficiente que tem que se adaptar para se manter no regime, e não a sociedade para recebê-lo.

O processo de inclusão presente nas duas convenções citadas prescreve que na Educação Inclusiva é a sociedade, e não os deficientes, que tem que se adaptar para receber todas as pessoas deficientes na escola e mantê-las no sistema de ensino.

Ao pensar nessa premissa, levanta-se aqui a seguinte indagação: o que é incluir? Nesse emaranhado universo de conceitos, penso ser necessário, primeiramente, esclarecer que a inclusão não é uma evolução da integração, não é uma fase avançada da integração, pois o mote da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema de ensino regular. Dessa forma, a escola deve abrir suas portas para receber todas as pessoas com ou sem deficiência. De acordo com Rodrigues (2006):

Inclusão, a nosso ver, não é uma evolução da integração. Isso por três razões principais: (...) Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da integração que o insucesso ou o abandono escolar diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A integração criou freqüentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os estudantes com a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de freqüência: as aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação etc. (...) Em segundo lugar, a escola integrativa separava os estudantes em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os estudantes “normais”, era mantida sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes”, selecionava condições especiais de apoio – ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência, e neste aspecto encontrava-se bem longe de

uma concepção inclusiva. (...) Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário, poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim, o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola, mas tão-só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava (p.304).

De acordo com Lima (2006), incluir é:

Outro ponto de sustentação de nossa reflexão é o conceito de inclusão, o qual exige que a sociedade se transforme para respeitar, acolher e atender às necessidades de todos os seus membros, num contínuo fazendo. Sob a égide da inclusão, os limites de uma pessoa com deficiência estão na sociedade e não na deficiência do indivíduo. (p. 57)

O problema atual que vivenciamos nas escolas, nos diferentes contextos de aprendizagem, nas instituições e até nos discursos de alguns docentes é que a inclusão precisa imediatamente ser efetivada. A grande questão é a falta de preparação, qualificação e habilitação dos(as) docentes nas escolas, das famílias e da própria sociedade que ainda não se acostumou com essa idéia de incluir todos e todas nos diversos segmentos sociais.

No processo de inclusão numa sociedade livre, humana e humanizante a inclusão não é algo de que se fala, porém é algo que se vive intensa, contínua e ferozmente. Nesse aspecto, a inclusão é a participação de todos, pelo todo e por todos, principalmente se nos reportamos à ação educativa que observa no outro o diferente, o estranho, enfim, o deficiente na perspectiva da diversidade.

O processo de inclusão então não é algo que se banaliza nos discursos daqueles desavisados. Inclusão é um processo de transformação consciente que deve começar por nós através de nossas atitudes concretas e éticas. Dessa forma a inclusão pressupõe: novos modos de ser e viver; de ser e respeitar; de ser e de olhar para as diferenças como atributos somatórios à prática social da convivência na escola ou fora dela.

A Educação no novo milênio que ora se inicia não pode marginalizar o outro, o diferente, o estranho. Se o normal é ser diferente na escola, então na educação inclusiva qual será o papel do educador ético consciente e compromissado com a educação de todos e para todos? De acordo com Pires (2006), o processo de inclusão escolar nos diferentes contextos de aprendizagem significa que:

Os educadores verdadeiramente engajados no processo de inclusão são os criadores e defensores de novos valores e novas condutas que rompem com a moral tradicional, instaurando a nova ética. Por isso eles são seres criativos: os criadores éticos são capazes de colocar suas vidas a serviço de um novo tempo, inaugurado por eles graças às suas ações, que contrariam a moral vigente (p. 52).

Se incluir é oportunizar que todos e todas possam ter os mesmos direitos na sociedade, então na escola que prima por uma educação cidadã, onde as diferenças e a singularidade devem ser respeitadas, para Pires (2006), incluir é: “identificação de alguns paradoxos da sociedade contemporânea, que alimenta a pretensão de incluir sem querer renunciar às práticas de exclusão” (p.79).

No processo de inclusão escolar a educação que se propõem a ser inclusiva deve rejeitar qualquer forma de escola tradicional, excludente, seletista e conservadora. Numa escola inclusiva que opta pela inclusão de todos e todas, incluir, de acordo com Perrenoud (1996), citado por Rodrigues (2006), significa:

A perspectiva da Escola Inclusiva é sim bem oposta à da escola tradicional: é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e ao cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular (p. 304).

Numa escola inclusiva não é possível aceitar atitudes preconceituosas, formas de discriminações, estereótipos. O processo de inclusão em sua essência e por excelência tem entre tantas metas rejeitar a exclusão, marginalização e segregação de todas as pessoas que estão inseridas no ensino regular. Para tanto, a escola que desenvolve a inclusão tem por princípio a execução de políticas públicas, culturais e práticas sociais que valorizam a convivência entre educadores(as) e educandos(as) em todos os segmentos da unidade de ensino. O objetivo dessa escola que prima pela educação inclusiva é permitir que todos(as) possam contribuir para a formação de um conhecimento compartilhado, sem preconceito entre os diversos segmentos da escola.

Em síntese, diante de tantos conceitos acerca da inclusão escolar propostos pelos mais diversos estudiosos, penso ser relevante acrescentar que incluir, a nosso ver, é

oportunizar que todos e todas possam participar de todos os direitos sociais destinados aos cidadãos.

3.1 A escola e os(as) docentes no processo de inclusão escolar

Uma escola de todos e para todos, que prima pela diversidade e que valoriza as diferenças, não pode jamais aceitar que homens e mulheres sejam discriminados, estereotipados, enfim, estigmatizados. O papel do docente numa escola dessa natureza é de valorizar as diferenças sem se preocupar se, em seu interior, há estudantes dessemelhantes, diferentes, deficientes. Diante dessa assertiva, Silva, L. (2006) faz a seguinte consideração:

(...) vale ressaltar que as crianças cegas são como quaisquer outras. Este é o postulado principal a ser compreendido por todos os educadores que trabalham com deficientes visuais. Elas têm, basicamente, as mesmas necessidades emocionais, intelectuais e físicas relativas a todo ser humano. Portanto, cabe ao professor perceber essa similitude sem esquecer da individualidade de cada uma (...) (p.151).

O Sistema de Ensino é idealizado com o objetivo de ser um conjunto de ações políticas constituído a fim de promover a todos(as) uma Educação libertadora, humana e humanizante. A escola, nela inserida docentes, estudantes e demais segmentos da comunidade escolar, deve ter entre tantas outras metas a promoção da cidadania, na qual seja possível garantir aos estudantes o acesso, a permanência e o seu sucesso. Nesse sentido, no sistema inclusivo, o que é a escola?

A escola é uma organização, pois é uma entidade que reúne pessoas em torno de objetivos comuns, levando-as a trabalhar para a concretização de ações de interesse político, administrativo e social. Na medida em que essas pessoas se interrelacionam e se organizam para fazer funcionar a instituição escolar, buscando os processos e os meios para a consecução de seus objetivos, pode-se afirmar que a escola é um sistema. E é um sistema aberto, principalmente porque sofre influências do exterior (sociedade) e do interior (seus atores) (BRASIL, 2002, p.55).

É papel do docente, numa sala de aula inclusiva, despojar-se do medo, da insegurança e dos preconceitos para com as pessoas deficientes. Não adotar essa prática recorrente contribui para que, encastelado em seu ambiente escolar, o(a) docente pareça já ter alcançado o ápice de seu pedestal na hierarquia do saber elaborado, do conhecimento científico e do ensino sistematizado.

É claro que, na escola, não é função do docente assumir o papel de terapeuta, isso estaria muito além de seus limites. De acordo com Silva, L. (2006), o papel do(a) docente no processo de uma escola inclusiva é:

Ele deve ser competente naquilo que faz, reconhecer seus limites e procurar superá-los a partir da pesquisa em obras afins, consulta a profissionais especializados em outras áreas, com vistas a utilizar múltiplas estratégias de ensino e avaliação alternativa para atender às necessidades de seus alunos. É importante, também, acreditar na capacidade que eles têm de aprender e desenvolver suas potencialidades, no convívio com alunos sem limitação visual (p.151).

Num processo de inclusão, o compromisso político, a competência pedagógica e a qualificação profissional configuram-se como aspectos relevantes à Educação Inclusiva, principalmente se o educador criar formas, mecanismos e estratégias de ensino a fim de que possa ensinar a turma toda. Diante dessa assertiva, Silva, L. (2006) nos alerta:

Entre as estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores da escola que se constitui em nosso campo de pesquisa discutiremos, com mais detalhes, sobre discussão em grupo, gravações, uso de material concreto (minerais, mapas, plantas, animais, entre outros), utilização de maquetes, reproduções diversas (de folhas, animais, etc.), dramatizações, audição de músicas, dos sons do próprio ambiente, etc, trabalhos individuais e em grupos, atividades de pesquisa, aulas de campo (p.154-155).

No novo milênio que ora se inicia não é mais possível, conviver com estereótipos, preconceitos, discriminações, enfim, com estigmas que levam o dessemelhante a se sentir cada vez mais rejeitado pela sociedade que marginaliza, segrega, exclui.

Numa escola inclusiva, o papel primordial do docente é contribuir para que os(as) estudantes, na perspectiva da inclusão, possam ser aqueles que, mesmo sendo diferentes, dessemelhantes, desviantes, não sejam vistos como o outro, o problemático, o

obstáculo ao sistema de ensino. Neste sentido, pensamos ser relevante que os docentes em suas práticas pedagógicas possam tomar algumas atitudes, em se tratando, principalmente, de fazer com que a escola configure-se em um espaço inclusivo.

Na escola inclusiva poder-se-ia dizer que a função social da escola numa educação libertadora, humana e humanizante é promover que todos(as) possam ter acesso ao processo de ensino e de aprendizagem. Partindo dessa premissa, cumpre-nos ressaltar Barroso (2006) quando alerta:

Na verdade, a idéia de que as escolas inclusivas “devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou outras” (Declaração de Salamanca – Unesco), só pode ser compreendida no quadro de uma escola pública que garanta a universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares, aberta à diversidade dos públicos, mas praticando uma política ativa de justiça social em benefício dos mais desfavorecidos (p.276).

Pensar a escola é pensar nas múltiplas possibilidades que esta tende a oferecer aos educandos. Para tanto, é papel primordial da escola que valoriza as diferenças, a singularidade, enfim, que abraça a diversidade na pluralidade, respeitar princípios conforme destaca Barroso (2006):

Para isso, é importante atentar que a escola enquanto organização constitui uma realidade complexa, dividida entre múltiplas atividades sociais de que se destacam: a educação, a instrução, a formação, a animação, a guarda, a alimentação, o lazer, o apoio social, o convívio intra e intergeracional, a ação comunitária etc (p.290).

Acerca da escola, do papel social e educacional que esta necessariamente deve ter na sociedade enquanto instituição criada para difundir o saber elaborado, o conhecimento científico e a valorização das experiências coletivas, entre tantas outras funções, levanta-se aqui uma grande questão: em que se torna a escola nesse processo de Educação para todos que ousamos chamar de Educação Inclusiva? De acordo com Barroso (2006): “A escola torna-se assim a expressão de uma ‘sociedade política’ com obrigações a cumprir, direitos a garantir e interesses a regular, que são objeto de negociação e decisão coletivas” (p.292).

Ao garantir o direito à Educação de todos e para todos, numa escola que abraça a pluralidade na diversidade, que respeita as diferenças e as individualidades, é papel

primordial do docente promover ações coletivas que verdadeiramente possam se constituir em contributos somatórios ao processo de inclusão. Diante dessa assertiva, Mantoan (2003) faz a seguinte consideração: “Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” (p.31).

A construção de uma escola de todos e para todos, a promoção de uma Educação cidadã que respeita o outro, o diferente, o estranho, enfim, o dessemelhante, constitui-se na própria vida, aliás, é ela, a própria vida, em essência e por excelência. Diante desta assertiva, Carvalho (2006) comenta:

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas (p. 35).

De acordo com Carvalho (2006), na Educação libertadora, humana e humanizante é papel primordial do sistema de ensino inclusivo primar por princípios como:

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino – aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos (p.79).

Assim, a Educação Inclusiva, em sua essência, necessariamente deverá priorizar projetos político-pedagógicos que observem os princípios acima citados.

Parece-nos um tanto quanto distorcida a idéia de que a inclusão deve se centrar apenas pelo processo de ensino sistematizado pelas vias escolares, tendo como base a educação formativa, pautada em aspectos pedagógicos, teóricos e conceituais dirigidos por decretos ou orientados por pseudoprofissionais que não vivem ou nunca viveram e vivenciaram práticas sociais de inclusão. Adverso a essa arcaica postura pedagógica excessivamente escolar, Dussel (s/d) propõe:

É necessário terminar com a “era escolar” que a burguesia moderna européia iniciou e que Rousseau definiu com seu *Émile*. Trata-se de uma verdadeira “síndrome pedagógica” que é preciso saber superar, especialmente em nossa América Latina, região periférica e dependente, onde a “escola” é o sistema pelo qual se aliena o membro da cultura popular e não se permite que chegue à cultura ilustrada (deixando em sua subjetividade o gosto amargo do fracasso, mas, ao mesmo tempo, a consciência culpada de não ser “culto”: aceita-se então passivamente o estado de opressão popular neocolonial) (p. 207).

Nesta perspectiva, a questão crucial que envolve o programa de ensino pautado na educação escolar é a indefinição entre o processo de integração e o de inclusão. No primeiro, a integração é para os(as) estudantes deficientes que conseguem se adaptar ao sistema, seja ele o de ensino ou de trabalho. Partindo desse pré-suposto, levanta-se aqui a seguinte indagação: se o processo de integração é a inserção do deficiente à sociedade tendo ele que se adaptar ao meio social sem que este se modifique para recebê-lo, então como ficam aqueles que não conseguem se integrar, se adaptar ao convívio social? Essa questão nos remete a fazer outra reflexão: a maioria não consegue se integrar e, portanto, continua fora do sistema que é excludente, seletista, conservador e marginalizador.

O problema é que, na escola, as práticas sociais e os processos educativos se encontram ladeados por dois discursos: de um lado, o discurso da inclusão educacional pautado no despreparo dos profissionais da Educação; de outro, o problema é o da integração. Partindo dessa premissa, o grande questionamento é: “e aqueles que não conseguiram se integrar?”. Essa indagação incorre no desenraizamento e numa perda de origem social. Conforme afirma Bosi (1979):

Não há memória para aqueles a quem nada pertence, tudo o que o trabalho criou, lutou, cairá no anonimato ao fim do percurso errante. A violência que separou articulações desconjuntou seus esforços, esbofeteou suas esperanças, espoliou também a lembrança de seus feitos, cairá no esquecimento (p.110).

A nosso ver incluir é o modelo de inserção mais radical que deve ocorrer no ensino regular. Nesse sentido, a inclusão é a melhor forma de oportunizar e possibilitar que as pessoas deficientes possam desempenhar suas capacidades e/ou potencialidades, independentemente do grau de sua deficiência ou diferença social.

Frente ao complexo processo de inclusão escolar, entende-se que deve se centrar em princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação.

O problema crucial pelo qual não ocorre a inclusão no sistema educacional atual centra-se em dogmas autoritários que alguns docentes e/ou gestores da educação insistem em manter. É nesse contexto, contudo, que Freire (1987) tece ferrenhas críticas ao modelo de educação, em especial, quando se refere à concepção “bancária” que em sua essência nega a dialogicidade como fator primordial à Educação, fazendo com que a mesma se torne anti-dialógica para realizar a superação. Freire (1992) é enfático em defender a dialogicidade entre os sujeitos, propondo uma Educação problematizadora que afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Desse modo, normal, perfeito, certo, bem constituído são valores que a sociedade elege como qualidade humana. Mas, e as pessoas com deficiência? Devem ser consideradas anormais, defeituosas e diferentes? Lima (2006), diz que não:

Normalidade exprime-se por sua sincronicidade histórica, regional, social, etc. Exprime-se por interesses e por atos excludentes. Considerar-se normal é considerar a existência de outros, cujos atributos diferem dos que você elegeu para a normalidade, ao fazê-lo, promoveu a exclusão dos que desses atributos não partilham, ou apenas não são considerados capazes de partilhar (p.61).

Se partirmos do princípio que a escola real que temos não é a ideal para se efetivar o processo de inclusão escolar, então, é necessário levantar alguns questionamentos. Segundo Mantoan (2003):

O que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade e oportunidade? Quais as demandas que emergem no processo ensino-aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder essa demanda? Como se dá na prática pedagógica à diversidade em que pais, alunos, comunidade estão participando do projeto político-pedagógico da escola? Enfim, a escola está caminhando para a inclusão social, ou está maquiando uma realidade apenas com objetivo de fugir do fenômeno da exclusão social? (p.25).

Nessa trajetória profissional e acadêmica, o maior desafio da escola que observa o outro, o estranho, o diferente, e que respeita a diversidade, é garantir a Educação

para todas as pessoas historicamente excluídas, marginalizadas e oprimidas. Isso se configura como um processo relativamente novo em nossa legislação, portanto, a razão pela qual a escola ainda privilegia apenas aqueles considerados normais. Nesse sentido, Caiado (2003) considera que “o direito à educação de pessoas deficientes é muito recente em nossa legislação. Como prática social, a educação à pessoa deficiente aparece em nossa história com iniciativas tímidas e isoladas, sempre muito aquém da demanda social” (p.99-100).

A questão ética diante das diferenças deve, a nosso entender, imediatamente sepultar o sistema educacional que exclui, marginaliza, desqualifica pessoas, grupos, comunidades. Nesse sentido, Pires (2006) faz referência a alguns pontos como: propor a inclusão sem renunciar à prática da segregação permite constatar que só uma sociedade livre e democrática pode garantir efetivamente na escola a inclusão de todos, independentemente se estes são deficientes ou não; deste modo, a escola de uma “comum-unicidade” deve abraçar “a diversidade e a pluralidade nas diferenças”, e o papel primordial do docente se constitui em ser um educador de todos e para todos; numa escola inclusiva o educador ético é aquele que tem consciência de que a prática da inclusão “é socialmente construída”, vivida e percebida entre todas as pessoas que compõem o processo de ensino e de aprendizagem.

As correntes de pensamento que discutem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular escolar são unânimes em tecer ferrenhas críticas ao sistema educacional que marginaliza, pois propõem a possibilidade de construir um novo paradigma da Educação (CAIADO, 2003; RODRIGUES, 2006).

Pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na possibilidade de conviver juntos, mesmo que no grupo possa haver a diferença. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que, de acordo com Bulgarelli (2004):

A diversidade como valor fortalece e se fortalece com o movimento de responsabilidade social corporativa porque, além de tudo, está identificada com os interesses legítimos da sociedade e contribui para a superação de desigualdades intoleráveis geradas pela discriminação arbitrária, sem justificativa, injustas, portanto (p.07).

Da segregação onde as pessoas deficientes eram colocadas, depositadas e rejeitadas em esferas inferiores, cuja meta era mantê-las escondidas para não manchar a sociedade, percorremos estreitos caminhos, travamos longas batalhas, enfim, enfrentamos grandes desafios em busca de nossa identidade.

A escola, a meu ver, instituição que deveria ser constituída para libertar homens e mulheres da opressão e da alienação política, tem se mantido como seletista, marginalizadora e conservadora e, portanto, não tem permitindo a todos(as) oportunidades e/ou igualdades.

Partindo desta premissa, Brandão (1986) faz uma crítica a esta educação excludente propondo:

(...) porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade. Uma outra ainda poderia ser: “porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (p. 99).

No entanto, a sociedade que não observa o outro, o diferente, enfim, que não respeita a diversidade, cria estereótipo que nos leva a preconceitos e discriminações que prejudicam os próprios membros do grupo dominante e aos outros, às vezes de uma maneira brutal, piorando a qualidade de vida em sociedade, reduzindo nossas oportunidades, diminuindo as nossas chances de realização como humanidade a caminho de um futuro cheio de incertezas, porém cheio de possibilidades para nele nos realizarmos.

A inclusão se legitima a partir da necessidade de que todos, sem distinção, sejam incluídos, não importando, portanto, qual seja a etnia e/ou cultura e/ou orientação sexual e/ou deficiência. Neste sentido, Mantoan (2003) sublinha a importância da inclusão na escola:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sócio-cultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (p.53).

Promover na escola o processo de inclusão é permitir que as pessoas com deficiência possam não só freqüentar o sistema educacional, mas também nele se manter, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos. Conforme destaca Sasaki (1997):

O processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida (p.33).

A nosso ver a inclusão não é uma forma de negação da deficiência. Não queremos também negar as diferenças e/ou a existência da diversidade. Nossa pretensão com esse estudo é fazer com que aqueles que não acreditam na inclusão possam enxergar a possibilidade de que ser deficiente também é ser capaz. Ser diferente é também ser dotado de possibilidades, tendo o direito de mostrar suas potencialidades, conforme ressalta Lima (2006):

Não estamos negando a existência da deficiência, mas estamos negando que uma pessoa com deficiência seja deficiente. Não estamos negando que uma deficiência fuja do padrão de normalidade atualmente aceito, mas estamos negando a possibilidade de que, por conta dessa normalidade, se exclua pessoas com deficiência da sociedade. Também não estamos negando a existência das diferenças, porém estamos refutando a existência de “deficiências” menores (p.62).

É necessário fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos; onde todos possam ser tratados com igualdade; onde os(as) estudantes deficientes não sejam olhados como o anormal; onde a diversidade não seja vista como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção das experiências; Uma escola capaz de garantir que docentes, coordenadores e coordenadoras, pais e mães, estudantes e a comunidade como um todo, com ou sem algum tipo de deficiência, possam crescer juntos em busca de uma sociedade humanizada, onde a pessoa seja o alvo principal.

Pensar nessa prática social presente dentro do sistema escolar e nos processos educativos para além das arestas da escola nos remete a pensar numa educação que seja capaz de promover a conscientização de todos(as). Acerca dessa assertiva, Fiori (1986) observa que: “A verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar e conscientizar equivale buscar essa plenitude da condição humana” (p.03).

A construção da cidadania coletiva somente pode ser efetivada se a ela estiver garantido algum direito social. Diante dessa afirmação, Hargreaves (1998) observa:

Fazer da escola um espaço de mudança é transformá-la numa comunidade educativa de partilhas de trabalho e de cultura, com o envolvimento efetivo de todos, no processo educativo comum da inclusão. Nunca será demais estimular, de todas as formas, a participação de todos os que fazem a escola, incluindo, aí, a família e a comunidade, como recurso de incentivo e apoio ao processo de inclusão (p.84-85).

A inclusão propõe mudanças de paradigmas, sepulta o modelo singular de educação, sugere sua pluralidade, abala a arcaica estrutura do professorado, enfim, permite que os(as) estudantes sejam aqueles cuja identidade não está centrada em um modelo único e intocável. Ao contrário, na escola inclusiva os(as) estudantes constroem conjuntamente com a comunidade escolar a sua identidade diante das experiências coletivas. Nesse aspecto Mantoan (2003) ressalta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (p.32).

As diferenças de gêneros, atitudes, valores culturais, são formas através das quais aprendemos, ao longo da nossa convivência social, a conhecer o outro, enquanto ser que pertence à mesma sociedade. Neste sentido Mantoan (2003) observa:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (p.16).

Numa análise sistemática observada por estudiosos da temática em questão, poder-se-ia dizer que a inclusão é a forma pela qual todas as pessoas devem ser incluídas no sistema de ensino sem que haja preconceitos, discriminações e desrespeito às diferenças.

Partindo do pré-suposto de que a inclusão propõe que todos os(as) estudantes devam ser incluídos, então, de acordo com Sasaki (1997) a inclusão é:

(...) o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (p.41).

Está presente em nosso imaginário que o processo de conscientização, dialogicidade, humanização e, por conseguinte, de libertação não se dá só pelas vias da educação formal. É por esta razão que a reflexão freireana parte do princípio de que é impossível a Educação sem que o educando se eduque a si mesmo no próprio processo de sua libertação. Assim, torna-se evidente que, sem uma Educação que busque promover a conscientização, o processo de dialogicidade, de humanização entre todos(as), não será possível a conquista da nossa liberdade. Partindo dessa premissa, Fiori (1986) faz algumas considerações:

Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem (p.3).

Nesse ínterim, é importante ressaltar que o pensar, refletir e analisar a prática social da convivência escolar e os processos educativos envolvidos possibilita que homens e mulheres possam se conscientizar do importante papel que ocupam na sociedade atual. Sendo assim, Brandão (1986) ressaltar que “não há uma forma única nem um modelo único de educação: a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (p.09).

Mas o que é conscientizar? Em linhas gerais diríamos que conscientizar é saber decidir, ter clareza daquilo que preconiza ser relevante à conquista de espaços coletivos.

O modelo de homem, de mundo e de sociedade idealizado por Freire (1987, 1992) só pode ser vivenciado, percebido e experienciado através da dialogicidade, pela qual homens e mulheres se comunicam, constroem e reconstroem, criam e recriam, compreendem e dialogam, falam com o outro, ouvem, e se fazem “mestres libertadores”.

4 Percurso Metodológico

*“O homem livre é um lutador e a liberdade é algo que se conquista.”
Nietzche (1844-1900)*

*“Amar é descobrir que a deficiência do próximo, faz parte do perfeito mosaico humano”
Douglas Domingos Américo*

A presente pesquisa tem como um de seus principais objetivos investigar como se dá o processo de inclusão escolar dos Deficientes Visuais no ensino regular, onde são ministradas aulas para estudantes considerados normais. Para tanto fizemos opção pela pesquisa qualitativa que, de acordo com Negrine (2004), significa:

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados (p.61).

Dentre as possibilidades metodológicas qualitativas buscamos, na fenomenologia, inspiração e fundamentação. De acordo com Husserl (1975) a fenomenologia busca a obtenção de uma compreensão, de uma consciência de alguma coisa e então não estabelece critérios de verdade e/ou falsidade diante das proposições dos colaboradores. A verdade aqui considerada é a verdade do ser, é o fazer-se manifesto. A realidade ocorre através da relação existente entre o compreendido e o comunicado, assim sendo, é perspectival.

Para Martins, J. (1992) a fenomenologia é:

(...) principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos (p.50).

A pesquisa fenomenológica propõe o “ir à coisa mesma”, ou seja, àqueles que experienciam em seu mundo-vida o fenômeno interrogado e podem falar sobre ele (MARTINS E BICUDO, 1989; MACHADO, 1994; GONÇALVES JUNIOR, 2003), sendo seu objetivo:

(...) buscar a essência ou a estrutura do fenômeno, que deve se mostrar nos discursos (descrições) dos sujeitos. Há, portanto, grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado. Os discursos, referindo-se às experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida, contêm uma intencionalidade na existência destes sujeitos (MACHADO, 1994, p.45).

Salientamos que na pesquisa fenomenológica não se procura uma explicação para o fenômeno interrogado, mas sim uma compreensão do mesmo, pois este não se finda em uma única realidade, mas em tantas quantas forem suas comunicações e interpretações. Deste modo, conforme destaca Gonçalves Junior (2003), quando o fenômeno a estudar possui o dom da intencionalidade convém falar em compreensão (deixar que se mostre do interior), ao invés de explicação (análise do exterior), já que o humano não é mero objeto, mas sujeito, e, enquanto tal, expressa uma intenção e uma subjetividade, o que precisamente nos torna humanos em essência.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Ao levantarmos nossa questão de pesquisa, nossos objetivos e opção metodológica, nossa primeira atitude foi nos dirigirmos à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), na Diretoria Regional de Ensino, procurar as coordenadorias dessas instituições a fim de descobrirmos em quais escolas havia matrículas de estudantes deficientes visuais freqüentando o ensino regular.

Nossa intenção inicial foi observar e entrevistar apenas deficientes visuais totais matriculados no ensino regular do ensino fundamental (entre o 5º e o 8º ano) e estudantes do ensino médio (entra o 1º e o 3º ano). No entanto, entre os estudantes que se encontravam matriculados, que foram em número de seis, dois desses tinham baixa visão e/ou

subnormal. Assim, decidimos trabalhar também com estes. Salientamos que, por coincidência, dois desses estudantes são de escola pública estadual, dois de escola pública municipal e dois de escola particular, sendo apenas uma estudante do sexo feminino e maior de idade.

De posse destas informações realizamos aproximação inicial com as escolas que abrigam estudantes deficientes visuais totais e/ou parciais, as quais nos aceitaram para a realização desta inserção (Apêndice A, p. 148).

A inserção no ambiente escolar se deu de modo cuidadoso e dialogado com a comunidade escolar através do convívio centrado na teoria Freireana. De acordo com Oliveira e Stotz (2004) isso significa uma vivência diária, próxima, afetiva e comprometida. O convívio, bem como a dialogicidade, enquanto procedimento metodológico é extremamente rico. Nele as pessoas se colocam abertamente e o conhecimento é mais autêntico. Por meio do convívio é possível identificar as diferenças que aparecem nas percepções de tempo e de espaço, nas percepções de mundo e dos modos de nele viver, conviver, construir, reconstruir. Segundo a mesma autora e autor “conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos” (p.14-15).

De acordo com Freire (1987), “o que fazer não pode ocorrer sem a reflexão do seu e a dos outros, se o seu compromisso é a libertação” (p.127). É nesse prisma que a dialogicidade configura-se como um importante instrumento, pelo qual nos comunicamos com eles, junto a eles, pela criação, recriação, construção, reconstrução, trocando experiências, tomando parte da sua vida, do outro, sendo por eles admitidos, inseridos no grupo, participando e vivenciando coletivamente. Diálogo entre colaboradores, constituindo-se ao mesmo tempo busca e processo de humanização, denúncia e anúncio.

Em toda a inserção foram realizadas observações nas escolas e em seu entorno como um todo e, principalmente, no tempo/espaço das aulas de turmas que têm frequência de estudantes deficientes visuais, buscando aperfeiçoar o nosso olhar junto a comunidade escolar que nos é, em certa medida, estranha, sendo também nós, em certa medida, estranhos a ela. Desta forma, Larrosa Bondía (2002) comenta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a

vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p.24).

Realizamos três meses de registro sistemático de notas de campo a partir da convivência junto aos seis estudantes do ensino regular fundamental e médio.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o diário de campo “é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Ainda para este autor e autora:

(...) as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações (p.152).

Ressaltamos que as observações nessas três escolas foram realizadas em 2007, entre os meses de setembro e novembro. No ano de 2008 realizamos entrevistas, momento em que os estudantes haviam sido promovidos para a série seguinte. Assim, em 2007, quatro estudantes estavam matriculados no ensino fundamental e dois no ensino médio. Em 2008, tendo um deles ido do ensino fundamental para o ensino médio, passamos a ter um equilíbrio de três estudantes em cada citado nível de ensino.

Os seis estudantes observados e, posteriormente, entrevistados autorizaram, juntamente com seus pais e/ou responsáveis, visto que dos seis entrevistados cinco são menores de idade, tanto o registro das observações como a realização das entrevistas através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B, p.149).

Tais estudantes possuem as seguintes características:

COLABORADORES	SEXO	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA	NÍVEL ESCOLAR	MODALIDAD E ESCOLAR	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA
C1	M	16	DVT	7ª EF	Municipal	01/06/2008	Residência
C2	M	17	BV (15%)	2º EM	Estadual	02/06/2008	Residência
C3	M	16	DVT	8ª EF	Municipal	18/06/2008	Sala de Recurso
C4	M	14	BV (20%)	8ª EF	Particular	21/06/2008	Residência
C5	M	17	DVT	1º EM	Particular	27/06/2008	Residência
C6	F	27	DVT	2º EM	Estadual	28/06/2008	UNIMED

Quadro 1 - Características dos colaboradores entrevistados

Legenda:

C - Colaborador

M - Masculino

F - Feminino

DVT - Deficiente Visual Total

BV - Baixa Visão

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

As entrevistas foram realizadas a fim de aprofundar nossa compreensão daquilo que observamos nas três escolas e o que os estudantes deficientes visuais percebem acerca da convivência escolar com seus(as) docentes no ensino regular escolar.

Sempre antes do início das entrevistas realizávamos um preâmbulo, conforme segue:

Bom dia! Meu nome é Vanderlei Balbino da Costa, sou aluno de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Estou realizando uma pesquisa sobre inclusão escolar do aluno Deficiente Visual no ensino regular. Meu objetivo é compreender os processos educativos decorrentes da prática social de convivência escolar entre estudantes com deficiência visual e seus docentes no ensino regular.

Sua participação será muito importante para que possamos levantar a opinião de estudantes deficientes visuais acerca da inclusão escolar nas escolas da rede básica da cidade de São Carlos-SP. Para coletar as informações necessárias, realizarei entrevistas semi-estruturadas constituídas por 4 questões sobre essa temática de pesquisa. Cumpre-nos salientar que sua identidade será preservada quando os dados da pesquisa forem divulgados.

Você gostaria de participar? Sim (x) Não ()

Posso utilizar um gravador para registrar a entrevista? Sim (x) Não ().

As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas em um gravador digital para que fossem preservados todos os detalhes expressos durante as mesmas, mediante as seguintes questões orientadoras:

- Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?
- Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?
- Como você faz suas tarefas escolares?
- Você se sente incluído no ensino regular? Comente.

Inspiradas na fenomenologia, as entrevistas foram transcritas rigorosamente na íntegra, mantendo-se a fala original dos estudantes deficientes visuais conforme suas pronúncias, ou seja, mantivemos o discurso ingênuo, entendido como dado genuíno, original primário ou verbatim (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

A utilização da entrevista como procedimento metodológico que nos conduz ao caminho da compreensão do fenômeno interrogado se faz pertinente, uma vez que:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou argumentar como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21).

Após várias leituras das entrevistas identificamos as unidades de significado (US) em cada uma das descrições, as quais aparecem sublinhadas nas transcrições das entrevistas dos colaboradores do estudo. Segundo Machado (1994) é nesse momento que o pesquisador descobre e atribui significados às descrições dos colaboradores buscando acesso ao seu mundo-vida e modo de pensar.

Posteriormente realizamos a *análise nomotética* que caracteriza um movimento de passagem do nível individual para o geral da manifestação do fenômeno. Na concepção de Garnica (1997) tal análise: "(...) é feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, à interpretação que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências" (p.117).

Machado (1994) salienta que:

A análise nomotética não é apenas uma verificação cruzada da correspondência de afirmações reais, mas uma profunda reflexão sobre a estrutura do fenômeno. As generalidades obtidas nesta análise indicam a iluminação de uma perspectiva do fenômeno, considerada a inesgotável abrangência do seu caráter perspectival (p.42-43).

As categorias temáticas foram organizadas na Matriz Nomotética ou Quadro de Análise Nomotética (Quadro 2).

A última fase da pesquisa consistiu na *construção dos resultados*, cujo objetivo é compreender como se configura o fenômeno interrogado, baseando-se diretamente nos

dados da Matriz Nomotética, bem como nas notas de campo (NC) realizadas pelo pesquisador durante o período de inserção e observação dos estudantes colaboradores.

Com base na análise nomotética foram elencadas três categorias temáticas, a saber:

- a) Solidariedade;
- b) Indisciplina;
- c) Dificuldades para inclusão.

5 Construção dos Resultados

"Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis!!"
Bertolt Brecht (1898-1956)

5.1 Matriz Nomotética

Entrevistados Categorias Temáticas	I	II	III	IV	V	VI
A) Solidariedade	1, 4, 11	11	2, 3, 4, 9	1, 3, 5	2, 5, 7, 8	1, 3, 4, 5, 7
B) Indisciplina	2	1, 6, 10	10			
C) Dificuldades para inclusão	3, 5, 6d, 7, 8, 9, 10d	2, 3d, 4, 5d, 7, 8, 9, 12d	1d, 5d, 6, 7d, 8, 11d	2, 4d	1d, 3, 4d, 6, 9d, 10	2, 6, 8

Quadro 2 – Matriz Nomotética

5.2 *Categorias Temáticas*

5.2.1 **Solidariedade**

Todos(as) os(as) estudantes fizeram asserção correspondente a esta categoria temática, de modo geral, destacando que a convivência escolar é satisfatória, tanto com os(as) docentes quanto com os(as) colegas, embora, por vezes, tenham encontrado dificuldades no início.

Nessa categoria temática identificamos através de observações em sala de aula e de entrevistas com os(as) estudantes com deficiência que a inclusão destes(as) em muito se apóia nos demais colegas matriculados na escola, na família e nas salas de recurso, espaço no qual os(as) estudantes com alguma deficiência buscam superar as lacunas que ainda existem no sistema educacional inclusivo.

Freire é autor que resgata em muito o conceito de solidariedade, como processo de humanização. Partindo do princípio de incompletude, finitude e fé no humano, este teórico trata da solidariedade como ação possível e necessária entre grupos e pessoas, enquanto ampliação da ação de cada um. Não se trata de caridade, porque não se trata de uma relação onde alguém é mais que o outro; são sempre pessoas que sabem muito, mas não tudo, e que se apóiam e aprendem em comunhão.

Durkheim (1978), nas ciências sociais, dedicou-se fortemente ao conceito de solidariedade enquanto necessidade de coesão da vida social. Assim, grupos sociais, instituições e pessoas têm de se relacionar no sentido de garantir a vida de todos. Conceito revisto por Habermas, evidencia a necessidade complementar das relações, mas também comunicativa. Habermas considera a realidade composta por três mundos e, assim, a ação humana se faz nas e faz as relações que, por sua vez, ganham maior ou menor força se solidarizadas. Mello (2008), assim explica a perspectiva habermasiana:

Habermas (1987) descreve o mundo objetivo como “a totalidade dos estados de coisas que existem ou que se podem apresentar ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo” (Habermas, 1987a, p. 125). O mundo social é o “contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (ibid., p. 128). O mundo subjetivo é a “totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais”

(ibid., p. 132). Ao agir no mundo ou comunicar-se, cada agente o faz simultaneamente nos três mundos, neles produzindo alterações. Assim, linguagem e ação são também indissociáveis e são os meios pelos quais agente e realidade se conectam e se produzem mutuamente" (p. 16).

Nesta perspectiva, vale também retomar a idéia de Habermas sobre a transformação dos sistemas que ocorrerem também pela ação dos sujeitos que, engajados e em articulação, alteram as práticas habituais nas sociedades em curso.

Assim, entre os(as) colegas estudantes percebemos ações cotidianas de solidariedade, tal como a expressa pelo estudante II, com Baixa Visão, matriculado em escola estadual:

Eu tenho uma amiga que me ajuda bastante mesmo, ora quando me empresta o caderno para minha mãe copiar, ora ela mesma me ajuda copiando para mim. Assim, ela copia a lição, dita a matéria. Principalmente quando tem algum trabalho para entregar, ou seja, alguma atividade. Olha, eu falo pra todo mundo, se não fosse ela, essa ajuda talvez dela de emprestar o caderno, ditar pra mim, talvez eu não estaria onde eu estou agora (Apêndice D, 11-A, p. 241).

Por outro lado, tal asserção demonstra que o processo de inclusão é parcial e muito depende do apoio que seus colegas lhe dispensam em sala de aula, conforme a nota de campo 6: “Os(as) estudantes estão incluídos apenas em relação ao apoio de alguns colegas que se preocupam em ditar conteúdos das aulas e ainda fazem exercícios juntos e até provas em grupo” (Apêndice C, NC 6, p.171).

O estudante III diz que sua convivência com os(as) companheiros(as) de classe é muito positiva: “No intervalo, meus colegas vêm conversar comigo, eu não sou discriminado por ninguém lá na escola estadual” (Apêndice D, 2-A, p.242). E, quanto aos(as) docentes, comenta:

Quando eu tenho alguma dúvida, quando eles acabam de explicar eu pergunto de novo e eles explicam pra mim (...). Eu acho que eles me tratam como os outros. Eu acho que o tratamento é bom (...), eu acho que eles são meus amigos (...), esses meus docentes (Apêndice D, 3-A, p.242).

O estudante III afirma ainda que se sente:

(...) incluído como todo mundo (...). Lá dentro todo mundo vai conversa comigo, os docentes também conversam comigo, não sou discriminado por ninguém (...). Quando tem algum trabalho, eu faço em dupla (...). Lá, tem um colega meu que faz comigo. (...) Isso é questão de união (Apêndice D, 9-A, p.243).

A estudante VI de escola estadual, a única do sexo feminino, nos relatou que sua relação de convivência com colegas de classe e com docentes é muito boa. Diz ela que, por se tratar de voluntária da Associação de Mulheres da Unimed da cidade de São Carlos e sempre ajudar seus(as) docentes a lidar com os(as) estudantes deficientes visuais, sempre teve “uma boa relação de convivência com os(as) docentes e também com os(as) estudantes em sala de aula. Sabe, na sala de aula essa relação é tranqüila, porque eu sou tratada como uma aluna normal, igual aos outros” (Apêndice D, 1-A, p. 247). Em se tratando do componente curricular de Educação Física, a estudante VI declara:

Ao contrário de outros colegas deficientes, nas aulas de educação física, eu sempre participei, claro que não de todas as atividades. Eu tive um professor muito bom, quando eu não podia jogar determinado esporte, ele adaptava alguma atividade para mim, ou seja, ele mesmo jogava comigo (Apêndice D, 7-A, p.248).

Ainda sobre as tarefas escolares a estudante VI relata:

Algumas eu faço em casa mesmo. Já outras eu faço na sala de aula regular, junto com meus docentes também com os meus colegas na própria sala de aula. Ah! Sabe, os meus colegas em sala de aula contribuem muito para que eu faça minhas tarefas em sala de aula do ensino regular (Apêndice D, 4-A, p.248).

A estudante VI expressa, no entanto, que a sua “relação de convivência com os colegas no início foi um pouco difícil, teve até um certo medo” (Apêndice D, 3-A, p.247).

A existência da solidariedade na relação de convivência entre estudantes favoreceu a inclusão do estudante IV, de escola particular, conforme expressa:

Ah! Eu me sinto bem, né? Porque tipo assim eu estou naquela escola desde quando eu comecei estudar então não tenho preconceito nenhum, eu conheço todo mundo, é normal, mas se eu mudasse de escola não sei como ia ser. Quando eu era menor meus colegas me ajudavam mais, sentavam do meu lado, me ajudavam fazer exercícios, ditavam a matéria para mim. Mas agora não preciso disso mais, porque agora eu estou usando mais a lupa, estou usando mais o óculos, consigo entender, faço meus exercícios sozinho, essas coisas. (Apêndice D, 5-A, p.244).

O estudante V, de escola particular, descreve: “No meu cotidiano, cada dia senta um amigo meu do meu lado, para fazer as anotações no caderno, na apostila, aquelas anotações que vão servir para eu estudar para as provas” (Apêndice D, 2-A, p.245).

O mesmo estudante, no entanto, adverte:

Essa relação de convivência varia muito de um professor para o outro. Têm alguns que eu converso muito, às vezes meia hora por dia brinco, dou risada com eles. Já outros, não tenho contato, às vezes é difícil até falar bom dia para eles, isso varia muito de professor para professor. Mas a maioria eu tenho uma boa relação de convivência. Apenas com a minoria deles que essa relação de convivência é difícil (Apêndice D, 5-A, p.245).

Em nossa nota de campo 27 registramos que as atividades realizadas pelo estudante DV ocorreram porque o mesmo as realiza com a ajuda de um colega, que está sempre sentado ao seu lado, ora ditando as matérias, ora resolvendo os exercícios em conjunto, ou ainda lendo os textos (Estudante V, Apêndice C, NC 27, p.219).

Em relação ao estudante III, órfão de pai e mãe, desde o nascimento morava com a avó, a qual faleceu no final de 2007. Desde então, não tendo com quem morar em São Carlos, mudou-se para o Distrito de Santa Eudóxia com uma de suas tias. Esta tia o acompanha em todas as aulas do ensino regular diariamente, sendo esta uma exigência da escola estadual para aceitação deste estudante, segundo ela nos confidenciou em um de nossos encontros na sala de recursos que atendem os(as) estudantes com deficiência visual e que registramos na nota de campo (Estudante III, Apêndice C, NC 18, p.195). Ela o ajuda na realização das tarefas dentro e fora da escola.

O estudante V, de escola particular, também conta com apoio familiar, especialmente de sua mãe, que inclusive se propôs a aprender a ler e escrever em Braille, bem como o tem acompanhado nas atividades de informática, quando o mesmo precisa fazer algum trabalho em casa:

Quando os docentes passam trabalhos em grupo, eu faço com meus colegas, na hora de copiar eu faço geralmente a metade em Braille, aí minha mãe transcreve para mim e meu colega faz a outra metade e entregamos para os docentes. Minhas tarefas, como eu já falei, elas também são feitas em casa, claro com a ajuda da minha mãe, visto que eu não tenho um domínio da informática daí eu preciso da ajuda da minha mãe e dos meus amigos. (Apêndice D, 7-A, p.246).

O anúncio ao processo de inclusão não vem se dando apenas pela implementação no sistema educacional, mas principalmente pelo apoio solidário que as famílias e colegas de classe têm dispensado aos estudantes com deficiência visual.

5.2.2 Indisciplina

Uma situação muito observada por nós durante a convivência com os(as) estudantes deficientes visuais em sala de aula no ensino regular foi a indisciplina, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

O estudante DV ficou prejudicado, pois em nenhum momento conseguiu estar atento aos acontecimentos da aula, bem como a própria turma (...), devido ao modo em que a aula foi conduzida, não contribuindo, portanto para o processo de inclusão, dado o barulho intenso dos colegas (Estudante V, Apêndice C, NC 25, p.214).

Neste sentido o estudante I, de escola municipal, relata: “(...) às vezes acontecem alguns problemas que na sala de aula, você sabe como que é, né? Na sala de aula, no ensino regular tem muita bagunça, quando vai trocar de professor, é aquela coisa” (Apêndice D, 2-B, p.237).

O estudante II, de escola estadual, afirma:

Geralmente, em algumas aulas, o aprendizado não é muito, né? Porque os estudantes conversam muito, os docentes não têm pulso firme, a maioria dos docentes não tem

pulso firme pra lidar com isso e eles não respeitam muito, e eles não respeitam mesmo, eles conversam em algumas aulas, algumas aulas eles ficam quietos, mas a maioria dos estudantes conversam e isso prejudica muito, realmente prejudicam, pois se você não escuta direito é pior ainda, né? É muito pior ainda, é realmente complicado (Apêndice D, 1-B, p.239) (...) quando os estudantes não estão conversando muito ai dá para entender melhor as explicações (Apêndice D, 6-B, p.240) (...) dependendo do trabalho eu faço na sala de aula quando os estudantes deixam, né? Quando não está muita bagunça (Apêndice D, 10-B, p.241).

O estudante III, também da rede estadual, se demonstrou insatisfeito:

Em sala do ensino regular tem algumas aulas que o pessoal faz muito barulho, quando o professor está explicando, por mais que eu sente perto dele o barulho atrapalha muito minha aprendizagem. (...) Não é todo mundo que atrapalha eu escutar. A gente quer aprender, mas têm alguns que não estão nem aí, então não tem nada o que fazer (Apêndice D, 10-B, p.243).

Neste sentido, alguns aspectos nos chamaram a atenção, como o número excessivo de estudantes em sala de aula, em torno de 40, e a dificuldade de domínio da turma pelo(a) docente. Entendemos que a indisciplina prejudica de forma excessiva todos os(as) estudantes e, em especial, os(as) deficientes visuais, pois o seu “olhar”, sua atenção, e sua percepção está condicionada apenas à audição.

5.2.3 Dificuldades para inclusão

Em se tratando das tarefas escolares propostas pelos(as) docentes, notamos certa dificuldade no processo de inclusão no ensino regular pois, apesar da solidariedade familiar e dos(as) colegas de classe observada na categoria “A”, percebemos que os(as) docentes e a escola como um todo deveriam estar melhor preparados(as) para receber os(as) estudantes, conforme descreve o colaborador II, de escola estadual:

(...) geralmente, eu pego o caderno de alguma amiga minha emprestado e minha mãe copia pra mim, me ajuda em casa, copia as lições pra mim. Geralmente, como é muita matéria, às vezes minhas colegas não podem emprestar, então acarreta muita

matéria, né? Fica muita coisa para trás, acaba muitas vezes atrasando as lições, algumas coisas de uma prova que a professora passa, alguns exercícios pra nota e muita vezes tenho que fazer de cabeça, aí então é muito complicado. Aí, eu não tenho a matéria (Apêndice D, 8-C, p.241) (...) É claro que o professor explica os textos, né? Mas entre aquilo que o professor explica e o que você lê é outra coisa, né? São coisas um pouco diferentes (Apêndice D, 9-C, p.241).

O estudante I, de escola municipal, também afirma algo similar em sua entrevista:

(...) os docentes pegam um caderno de recado meu e escrevem pra professora da sala de recursos: “Professora, queremos que ajude o estudante I a fazer um trabalho sobre (...) tal coisa”. Aí a professora vai, procura... ou em casa também, minha mãe faz pra mim, aí minha mãe vai lá, procura o que eles estão pedindo, eu faço e entrego. (...) em algumas aulas eu faço regularmente provas orais. Português, a professora (...) fala para algum amigo ou alguma amiga sentar comigo do meu lado e ir fazendo, lendo pra mim e eu vou respondendo (Apêndice D, 8-C, p.238).

Problema similar é enfrentado também pelos estudantes com deficiência visual matriculados em escola particular, o estudante V, por exemplo, comenta:

No meu cotidiano, na sala de aula, as minhas maiores dificuldades são quando os docentes passam um texto na lousa. Penso que, ao invés dele ir só passando, eles deveriam ir passando e ditando ao mesmo tempo, ir lendo assim eu conseguiria acompanhar melhor. Isso para mim é uma grande dificuldade, pois enquanto os estudantes estão copiando, eu, por exemplo, não sei o que eles estão copiando, tenho que esperar um colega terminar para ditar para mim. Outra dificuldade que eu encontro é quando tenho que fazer os exercícios, por que a sala fica toda em silêncio, aí eu tenho que fazer com algum amigo. Para fazer os exercícios, às vezes é necessário fazer uma leitura do texto, e isso não é possível fazer uma leitura cem por cento. Seria bom que esses exercícios fossem feitos num lugar mais tranquilo, assim, certamente teria um melhor proveito (Apêndice D, 3-C, p.245). Penso que alguns dos docentes (...) poderia sim ajudar nesse processo de inclusão, pedindo que a gente fizesse mais trabalho por escrito, ao invés de exigir que fosse feito trabalho com desenho, ou com pesquisa de internet ou ainda que esses trabalhos pudessem ser feitos em Braille, ou mesmo gravado, falado. Isso iria fugir um pouco do automático, ou seja, pegamos um trabalho da internet, entregamos sem saber na maioria das vezes o que está escrito (Apêndice D, 9-Cd, p.246).

Percebemos pelos relatos dos(as) colaboradores(as) que parte dos(as) docentes ministram suas aulas de modo não inclusivo, conforme também registramos na nota de campo 5 (Apêndice C, p.168), identificando a falta de livros em Braille, recursos limitados e

procedimentos inadequados adotados pelos(as) docentes para a aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Neste sentido, na nota de campo 3 (Apêndice C, p.165) o estudante I comentou, ao término da aula do componente curricular de História, que o pouco que aprende não provém da sala do ensino regular. Ao contrário, seu aprendizado se dá muito mais na sala de recursos que frequenta 20 horas por semana.

O estudante I também relatou que não se sente incluído em alguns componentes curriculares e assim se expressou: “não estou incluído nas atividades físicas, pois na minha escola não tem bola de guizo. (...) em algumas eu não estou me sentindo incluído, como Educação Artística, Inglês, Ciências também” (Apêndice D, 9-C, p.238).

Em nota de campo 17 registramos que o estudante III, de escola municipal não participou de nenhuma das atividades propostas na aula de artes, pois exigia equidade visual, uma vez que iria necessitar da ajuda de alguns colegas para que pudessem realizar essas atividades. A esse estudante DV restou apenas levar as atividades para a sala de recursos para serem realizadas com ajuda da docente. (Apêndice C, NC 17, p.193)

Numa das observações em campo tivemos oportunidade de conversar com a docente de Educação Física, de escola municipal em uma de suas aulas ministrada na quadra poliesportiva da escola e ela comentou que a escola não tem bola com guizo ou quadra adaptada e ainda que ela não se sente preparada para trabalhar com estudantes com deficiência visual, principalmente quando se refere às práticas esportivas (Estudante III, Apêndice C, NC 15, p.188).

Em outro momento de convivência, registramos na nota de campo 35 (Estudante VI, Apêndice C, p.234) que outra docente de Educação Física, de escola estadual, salientou não estimular os(as) estudantes com deficiência visual a realizarem práticas corporais, pois não tem nenhuma habilitação para exercer essa função, tendo em vista que nunca recebeu treinamento específico para trabalhar com pessoas com deficiência visual nas escolas do Estado ou do Município, nas quais trabalha.

O estudante II, de escola estadual, também se mostrou insatisfeito com a atuação de alguns(mas) docentes:

Em Educação Física, por exemplo, a professora manda eu jogar dama, algo que não me interessa. Jogar dama eu jogo em casa porque na escola eu queria fazer outros exercícios e não jogar dama. Só que na escola isso não dá, isso não é possível, pois não tem a preparação para isso e geralmente os estudantes também querem jogar o futebolzinho deles como se Educação Física fosse só isso: jogar futebol. Para eles, os outros é que se explodam, entendeu? Eles não vão parar para me aceitar no jogo,

isso quem tem que fazer é a professora de Educação Física (Apêndice D, 4-C, p.240).

Prossegue o colaborador II acerca dos componentes curriculares nos quais tem sentido maior dificuldade de inclusão:

Os componentes curriculares de maior dificuldade são: Educação Física por causa desse problema que eu acabei de falar para você. Inglês pelas dificuldades de copiar da lousa (...), ou seja, eu não consigo saber como escreve as palavras em inglês, além da pronúncia que é muito complicada. Então o que precisaria para a aula de Inglês é que a professora desse um pouco de atenção para mim, mas geralmente não dá porque uma sala com 40 estudantes é praticamente impossível. Outro componente curricular que eu tenho muitas dificuldades é (...) Educação Artística. Cara, a pior coisa para o deficiente visual é fazer desenho, é fazer gráfico, (...) isso é muito complicado mesmo. Na Geometria eu também tenho muita dificuldade porque os docentes passam muitos gráficos e me pedem para analisar, isso me deixa um tanto quanto chateado, pois fazer análise de gráficos, ângulos, figuras geométricas e outros eu realmente não consigo, não consigo mesmo. (Apêndice D, 4-C, p.240) Outra dificuldade que eu encontro é com Geografia, especialmente na parte dos mapas, (...) o mapa é muito abstrato para nós, afinal nós não estamos vendo, eles podem até saber as formas dos países, mas não sabe onde fica cada estado, cada país. Dá até para ter uma noção, mas não dá para ter exatamente uma visão correta de tudo, das formas corretas da área geográfica. Se a professora me pedir para apontar onde fica o estado de São Paulo, eu até sei a região, mas não consigo apontar certinho onde o estado se localiza no mapa. Em Matemática, eu também tenho muitas dificuldades, por exemplo, nas equações, nos gráficos, na troca de sinais e em outros conteúdos que exigem uma maior ajuda da visão (Apêndice D, 7-C, p.240-241).

O colaborador II reforça sua insatisfação com o uso da lousa pelos(as) docentes:

Na sala de aula, um dos problemas que eu enfrento é, por exemplo, o ensino, na verdade a matéria, porque as professoras passam na lousa, então, a maioria das coisas e geralmente como tem muito pouco tempo de aula, é só uma aula geralmente por dia, uma hora, então eu tenho que copiar rápido a matéria e porque alguém dita pra mim, geralmente eu trabalho muito com ditado, meus amigos ditam pra mim, ou às vezes os docentes também ditam pra mim, enfim. Mas aí fica difícil porque ao copiar rápido minha letra já não é bonita porque eu não leio muito, às vezes não entendo minha letra, não entendo muito o que leio (...) aí fica difícil estudar pra prova (Apêndice D, 2-C, p.239).

O estudante IV, com baixa visão, de escola particular, também se pronuncia sobre o uso da lousa pelos(as) docentes, trazendo-lhe dificuldades:

As dificuldades que encontro uma delas é na hora de copiar, mas aí eu uso a lupa. Quando eu era pequeno minhas colegas me ajudavam muito, mas agora eu não preciso mais de ajuda. O problema, ao copiar do quadro, é quando bate reflexo, que dificulta um pouco. Eu acho que para solucionar isso deveriam colocar cortinas escuras em todas as janelas (Apêndice D, 2-C, p.244).

Com base em nossas notas de campo, percebemos que o reflexo na lousa ocorre em todas as manhãs ensolaradas e atrapalham não só os(as) estudantes com baixa visão, mas também os demais. Tal situação poderia ser resolvida, conforme afirmou o estudante IV, com a simples colocação de uma cortina: “O problema ao copiar do quadro, é quando bate reflexo, que dificulta um pouco. Eu acho que para solucionar isso deveriam colocar cortinas escuras em todas as janelas” (Apêndice D, 2-C, p.244).

O estudante II, de escola estadual, declara que, apesar da escola em que estuda o ter ajudado muito, há problemas na inclusão no ensino regular em decorrência da falta de apoio governamental e da baixa qualificação profissional dos(as) docentes para atuarem com estudantes deficientes visuais:

Olha a escola me ajudou muito teve muitas coisas que eles conseguiram, algumas coisas ampliadas pra mim, mas realmente falta apoio, e dá pra gente perceber que não é falta de apoio, de incentivo, é na verdade falta de conhecimento, é assim, muita falta de conhecimento, não muito tem o que ser feito, talvez seja para eles o aluno tá lá, o deficiente tá lá na escola, freqüentando a sala de aula normal, pronto, não tem muito além disso. Para mim, a inclusão escolar não é só o aluno estar lá na escola, é o aluno aprender. Ou seja, o aluno aprender o que está sendo proposto pelos docentes. Entender realmente o que está sendo proposto. Geralmente saber fazer os exercícios aplicar o aprendizado na vida e para a vida, para o trabalho, ou em outra coisa (Apêndice D, 12-Cd, p.242).

O estudante V, de escola particular, também afirma que deveria ser melhor a formação docente em relação ao trabalho com estudantes deficientes visuais:

Alguns docentes são espetaculares, no sentido de apoiar, de ajudar em relação a minha deficiência. Eu tenho um professor do componente de Geometria, por

exemplo, que procura fazer materiais concretos para mim em suas aulas, porém já têm outros que podem até ter vontade, de ajudar, mas não sabem como ajudar, só que eles não têm formação específica para a inclusão, ou seja, não tem formação e informação para trabalhar com as pessoas com deficiência visual. Os docentes alegam que até querem ajudar, mas eu não sei como ajudar. “Nós até queríamos ajudar, ficamos pensando em casa, tentando descobrir uma idéia de como passar isso para você, mas não sabemos como lidar com isso, com os deficientes”. Na minha opinião enquanto aluno, falta realmente formação, preparação, qualificação desses docentes (Apêndice D, 6-C, p.246).

A colaboradora VI, de escola estadual, compactua com os estudantes anteriores sobre haver problemas na formação profissional de seus docentes. Nesse sentido expressa:

Sabe, eu penso que o que falta a esses docentes é um pouco mais de conscientização. Formação específica para trabalhar, lidar com as pessoas deficientes. Falta também eles procurarem um órgão que possa lhes ajudar nesse sentido, porque as dificuldades que eles têm é como lidar com a gente na sala de aula. Por mais que a gente tente ajudar, menos eles conseguem, entende? Então fica um pouco difícil. Sabe o que eu penso mesmo é que esses docentes não têm mesmo é formação para trabalhar com a gente. Mesmo que nas propagandas tem sempre inclusão social e educacional, mas chega na hora a pessoa, o professor fica meio em dúvida como lidar com a gente (Apêndice D, 2-C, p.247).

A colaboradora VI ainda expressa já ter se sentido discriminada:

(...) eu já me senti discriminada, já sofri preconceito de um professor, do componente curricular de Geografia, ele foi um tanto quanto grosso comigo, falando e parecendo que eu tinha algum problema mental, além do meu problema visual. Então no final das contas, eu mostrei para ele que não era bem assim, que eu era capaz, muito capaz de fazer as provas que ele estava aplicando naquele dia. Em seguida, ele chamou minha mãe e disse que estava satisfeito com as minhas notas, isto é, antes ele havia me discriminado, falou que eu não iria conseguir fazer a certa prova que ele estava aplicando (Apêndice D, 8-C, p.248).

Já o estudante I, de escola municipal, comenta que alguns(mas) docentes permitem que ele não faça as atividades durante as aulas ou que as faça depois da mesma:

Na aula de educação física é o seguinte, a professora, ela assim, ela passa jogos de basquete, vôlei, futebol e os estudantes não podem dar atenção só pra mim, eles têm que fazer as aulas todas, porque o problema é que é uma aula só também de educação física dois dias, quinta a 1ª aula e de sexta a 5ª aula, então isso já dificulta

muito pra mim, mas eu gosto sim, eu gosto de ir pra quadra ouvir, né? Eles jogando, escutar, eu gosto, né? Isso é bom pra mim. Ah, dificuldade eu tenho na Matemática, História, Geografia. Matemática eu não gosto, né?! Olha, é porque lá na escola as contas que a classe está fazendo, eu ainda não estou acompanhando. Eu estou apenas fazendo a divisão com a professora da sala de recursos e eu não estou acompanhando a sala. Então o professor de matemática, ele pega o meu caderno grande e passa todas as lições do livro pra mim. Pra professora da sala de recursos fazer comigo. É. E eu também queria falar que na Educação Artística, não tem como eu fazer também! Não dá! Porque é só desenho e o deficiente visual, eles não desenham... não dá (Apêndice D, 5-C, p.237-238).

Em nossas observações em campo registramos que os(as) estudantes com deficiência visual ainda são vistos como problemas ao sistema de ensino e alegam os(as) docentes não terem nada preparado para que os(as) estudantes DVs possam participar com a turma, havendo dificuldades para que estes(as) sejam incluídos(as) em atividades e/ou nas aulas como um todo (Estudante IV, Apêndice C, NC 22, p.207).

Registramos também em outra nota de campo que os(as) docentes não se preocupam em preparar materiais alternativos ou complementares para facilitar a inclusão, objetivando que os(as) estudantes possam acompanhar com maior autonomia os conteúdos ministrados, em especial ao nos referirmos ao estudante IV, com baixa visão, de escola particular, em momento de diálogo com ele ao final de uma aula do componente curricular de História, quando este queixou-se do docente no que se refere à não ampliação dos caracteres do texto de perguntas da prova a ser realizada naquele momento, impossibilitando-o de realizá-la como prevista. O estudante IV disse ser infelizmente corriqueiro o esquecimento dos(as) docentes de fazerem cópia ampliada dos textos em geral para ele, o que seria uma imensa ajuda. (Estudante IV, Apêndice C, NC 24, p.211).

Com relação especificamente às provas, o estudante V comenta: “algumas dessas provas, são feitas escritas em dupla aí eu faço com algum amigo meu. Já outras, eu faço de forma oral, como prova de redação, de matemática, de geografia, e geometria” (Apêndice D, 10-C, p.246-247).

Embora percebamos ação de solidariedade dos(as) colegas de classe no apoio à realização das provas, compreendemos, por outro lado, que nenhum dos(as) outros(as) estudantes em sala fez avaliação neste formato. Entendemos não haver necessidade de avaliação oral já que o estudante, em questão, é alfabetizado em Braille, inclusive possui uma máquina de datilografar Braille que o acompanha durante as aulas, conforme pudemos observar em campo (Estudante V, Apêndice C, NC 27, p.219).

O estudante I, de escola municipal, também fornece informação de medidas que poderiam melhorar sua inclusão na escola regular:

Bom, é assim... eu gosto de estar incluído na sala regular, de estar acompanhando os estudantes, eu tenho a máquina também de escrever lá, que também me ajuda muito. Eu posso escrever textos, perguntas que eles passam e isso é bom pra mim. Até os meus amigos, eles adoram ver eu escrevendo, eles falam: “Como que é isso, como que é aquilo?” Aí eu mostro para eles como que é e tal... Se a Prefeitura ou a Secretaria de Educação fornecessem livro em Braille, é que eles não têm livro em Braille! E a biblioteca da escola não tem livro em Braille lá! Não tem! Porque muitas pessoas estudaram lá: dois dos meus amigos foram até a oitava e o outro que estudou lá e depois ele saiu. Ele saiu por motivos pessoais. Bom, porque assim eu ia poder acompanhar a classe, eu poderia acompanhar a sala de aula e isso é bom. Isso vai me ajudar muito (Apêndice D,10-Cd, p.238-239).

O estudante I, ainda refere-se à possibilidade de uso de gravador em sala de aula, pois com ele o estudante pode gravar as explicações e ouvi-las novamente em seus momentos de estudo em horários distintos daquele que frequenta na escola. Porém, há escolas que não permitem o seu uso:

(...) então eu penso: “puxa vida, como o gravador me ajudava”, mas como o Diretor não abre uma exceção pra mim poder levar, poder gravar a aula e poder pegar o gravador e escutar o quê que ela estava explicando... é complicado isso (Apêndice D, 7-C, p.238).

Além disso, entendemos que o anúncio à inclusão necessariamente deve passar também pela ação humana solidária dos(as) docentes. Neste sentido, o estudante II, de escola estadual, declara:

Talvez eles poderiam passar um CD pra mim gravar as matérias num gravador e passar pra mim ao invés de passar na lousa ou tirar xerox da matéria. Poderia ser outra opção, isso poderia me ajudar legal. É isso! (Estudante II, Apêndice C, NC 12, p.181).

Percebemos que os(as) estudantes com deficiência visual sugerem possibilidades de melhoria da inclusão no ensino regular no contexto da própria escola, seus recursos materiais e procedimentos de ensino dos(as) docentes.

Dentre os aspectos externos à escola que favorecem o processo de inclusão, além da solidariedade identificada na categoria “A”, outro aspecto que em muito tem contribuído são as salas de recursos de atendimento aos estudantes deficientes visuais existentes na cidade de São Carlos, uma mantida pela Secretaria de Educação do Município, e a outra pela Diretoria Regional de Ensino, ligada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo ambas especializadas no atendimento aos estudantes com deficiência visual regularmente matriculados em escolas municipais ou estaduais.

Tamanho é a importância das salas de recursos que estas são frequentemente citadas pelos nossos estudantes colaboradores.

O estudante IV, de escola particular, relata em entrevista (Apêndice D, 4-Cd, p.244) que frequenta duas vezes por semana a sala de recursos que atende os estudantes com deficiência visual, mantida pelo Estado, pois encontra dificuldades para fazer as tarefas escolares nas aulas regulares.

O estudante III, de escola estadual, também utiliza a sala de recursos, neste caso, a mantida pelo Município. Diz ele:

Na sala de recurso, eu faço grande parte das minhas tarefas lá. Para mim, a sala de recurso é muito importante, pois se não fosse ela, porque tem tarefa que eu me sinto inseguro na escola, aí eu faço aqui na sala de recurso que é uma grande ajuda (Apêndice D, 6-C, p.243). Faço ainda aqui na sala de recurso com a minha professora. Sabe, eu fico um pouco inseguro, né? Em fazer lá. Eu estudo de manhã, né? E no período contrário eu vou para a sala de recurso. Aí eu tenho acompanhamento com a professora lá, eu leio tudo, ela me ensina Soroban e os símbolos Braille. Sabe, né? No Soroban eu faço as contas (Apêndice D, 8-C, p.243). Na sala do ensino regular o mais importante para que eu me mantenha incluído é a manutenção da sala de recurso, ela é muito importante, porque se não tivesse essa sala aqui o que iria acontecer, eu não iria conseguir acompanhar lá. Porque essa sala de recurso aqui ajuda pra caramba, ajuda muito, sem essa sala aqui eu não conseguiria acompanhar as aulas na sala de aula do ensino regular (Apêndice D, 11-Cd, p.243).

No entanto, se tais salas de recursos são apontadas como principais responsáveis pela manutenção dos estudantes com deficiência visual nas escolas, ao lado da solidariedade dos familiares e colegas de classe, tal ocorrência registra uma inversão de papéis, pois a sala de recursos deveria servir apenas para dar suporte aos docentes e discentes, e não ser o elemento fundamental da inclusão.

Considerações

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis”

José de Alencar (1829-77)

Tratam-se as considerações de um momento extremamente difícil de qualquer estudo. Neste preferimos identificá-las sem o complemento usualmente corrente – “finais” – por entendermos que estamos apresentando *uma perspectiva* do fenômeno prática social da convivência escolar entre estudantes com deficiência visual e seus docentes e a possibilidade de um caminho em direção à inclusão. Assim, inúmeras *outras perspectivas* podem/devem ser apresentadas em outros estudos, para cada vez melhor *des-velarmos* tal fenômeno.

Em nosso cotidiano, mesmo em nossa vivência anterior à inserção em campo, bem como durante esta, notamos que as pessoas com deficiência ainda provocam estranhamento. Isso a nosso ver não é um problema, o problema passa a ocorrer quando esses estranhamentos geram preconceitos, discriminações, estereótipos que possam levar tais pessoas a se sentirem cada vez mais estigmatizadas.

Neste sentido, Chacon (2004) propõe:

(...) olhar não apenas e unicamente para a questão das minorias estigmatizadas, mas para um todo que acontece em consonância com a ordem mundial de um novo posicionamento político e ético dessas minorias, bem como daqueles que acreditam e lutam pelo reconhecimento dos mesmos direitos de cidadania para todos (p.13).

Em nossa pesquisa, convivemos com seis estudantes da educação básica de três distintas escolas, sendo duas públicas, uma municipal e outra estadual, e a terceira particular, entrevistando e observando-os durante suas vivências escolares.

A intenção, nesse estudo, foi analisar a prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes, em especial quando este(as) estão incluídos no ensino regular. Assim sendo, buscou-se conhecer também indicadores que retratassem questões como: formação, motivação, diferenças, facilidades, dificuldades,

domínio do saber, etc. Nesse sentido, procuramos também observar acerca dos docentes aspectos como:

- a) sua formação inicial e continuada;
- b) suas características no que diz respeito às atitudes frente às diferenças entre seus alunos;
- c) sua motivação para trabalhar como mediador da aprendizagem;
- d) como reage às facilidades de aprendizagem dos alunos de altas habilidades/superdotados;
- e) como reage às dificuldades dos alunos;
- f) se acredita, firmemente, que todos os alunos são capazes de aprender, bem como que há aqueles que aprendem por motivação própria e descompassada do coletivo;
- g) a natureza dos vínculos que estabelece com seus alunos;
- h) domínio do que ensina e seu conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano; (BRASIL, 2002, p. 61).

Nesse estudo somos partidários de que o processo de inclusão escolar deve ocorrer em todo o sistema de ensino. Partilhamos também da idéia de que a inclusão é a forma pela qual todas as pessoas, deficientes ou não, devam ser incluídas no ensino regular. No entanto, temos a clareza de que a Educação Inclusiva, por se tratar de um processo novo na nossa legislação educacional, configura-se como um projeto de Educação em construção, portanto inconcluso. Seu fracasso ou o seu sucesso dependem de nós para que a Educação se torne verdadeiramente inclusiva, e, nesse sentido, libertadora. Nesse prisma, observa Freire (1992):

Inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação da realidade (p.100).

Apesar das diferenças que tais instituições trazem em sua organização, sistematização, procedimentos e metodologias, bem como manutenção via recursos públicos ou privados, percebemos similaridades no que diz respeito à convivência escolar entre os(as) estudantes com deficiência visual e seus respectivos docentes, especialmente, no que tange à inclusão daqueles(as). Percebemos, por exemplo, que a inclusão não vem ocorrendo em sua plenitude nas três escolas pesquisadas.

Um dos problemas apontados pelos colaboradores entrevistados, bem como em nossas notas de campo, é o excessivo número de estudantes por sala, favorecendo a indisciplina e dificultando, em muito, a convivência escolar entre estudantes com deficiência visual ou não e seus docentes. Isso, de certa forma, quase impossibilita uma atenção mais individualizada a todo e qualquer estudante, conseqüentemente prejudicando a efetiva inclusão do deficiente visual.

Outro problema recorrentemente registrado nas notas de campo ou citado pelos(as) entrevistados(as) diz respeito à formação docente. Nossa entrevistada VI, por exemplo, afirma que para que os estudantes com deficiência visual se sintam incluídos no ensino regular é preciso:

(...) melhorar a convivência com os professores, que deveriam buscar mais o aprendizado, para que nós se sentíssemos mais à vontade. Porque em certo momento eles ficam tão em dúvida, que acabam embananando a cabeça da gente, enfim, acho que falta realmente formação e preparação para lidar com a gente, com as pessoas deficientes (Apêndice D, 8-C, p.248)

Concordando, pesquisa de Castellanos (citado por LOPES e VALDÉS, 2003) declara que, em ordem de prioridade, foram elencadas as seguintes principais dificuldades para a inclusão na escola: “Má preparação dos docentes; Sistemas educativos inadequados; Falta de metodologia apropriada e Falta de conhecimentos dos docentes para trabalhar com crianças deficientes” (p.196).

Sobre a atuação e preparação docente junto a pessoas com deficiência, Vitalino (2007) afirma que:

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? Ao examinarmos essas análises, notamos que, nas universidades, os professores que atuam nos cursos de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados (p.400).

Já Furini (2006), citando Mittler, escreve que:

(...) a principal barreira à inclusão encontra-se na percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes e requerem um conhecimento, um treinamento e escolas especiais. Para ele, os professores que possuem uma experiência com a inclusão tendem a apresentar uma maior receptividade a esse trabalho. Este autor acredita que os professores precisam de oportunidades para refletir e discutir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções (p.80).

Os processos educativos que vivenciamos na escola, envolvendo a prática social da convivência escolar dos(as) docentes com os(as) estudantes com deficiência visual tem se configurado em uma prática de educação bancária, principalmente se observarmos que a dialogicidade freireana em sala de aula vem ocorrendo de forma pouco significativa. A concepção bancária de Educação funda-se no postulado da dominação, na qual ao docente cabe a condução do processo de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, na escola onde deveria ocorrer o processo de conscientização, temos percebido o contrário, uma prática de educação opressora, alienante que não permite a livre participação do outro, do diferente, do estranho. Assim, o modelo de educação que reprime, oprime e atua de forma autoritária na relação da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes não contribui de forma positiva para que na escola ocorra o processo de inclusão.

Em nossa pesquisa, os componentes curriculares mais citados pelos colaboradores entrevistados ou por nós registrados em notas de campo como problemáticos à inclusão foram: Educação Física, Geografia, Matemática, Artes e Inglês. O primeiro “justificado” pelos(as) docentes como perigoso, envolvendo riscos ao estudante DV, bem como pela falta de preparação profissional. O segundo, terceiro e quarto pelo uso, quase exclusivamente de elementos visuais, tais como mapas, figuras geométricas e desenhos. O quarto, devido principalmente ao uso excessivo da lousa para registro das palavras e textos, a qual não pode ser vista pelos nossos estudantes colaboradores, havendo, adicionalmente, dificuldade para compreensão da forma correta de se escrever a partir apenas da pronúncia das palavras deste outro idioma.

Notamos que a falta de formação dos(as) docentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência visual pode levar os(as) mesmos(as) a extremos: de um lado colocá-las em segundo plano, permitindo-lhes a não participação efetiva na aula ou transferindo para terceiros a responsabilidade de trabalhar os conteúdos; de outro, rejeitar o trabalho com elas, tratando-as com preconceitos, discriminações, estereótipos, enfim, estigmatizando-as.

Tais condutas docentes extremadas, por vezes, conforme percebemos em nossos diálogos com estes durante nossa pesquisa de campo, devem-se a insegurança e medo (Apêndice C, NC 5, p.167; NC 13, p.184; NC 32, p.227; NC 35, p.233), o que explicita a necessidade de melhor formação docente nos cursos de licenciatura, mais e melhores cursos de capacitação/atualização promovidos pela rede pública e, por que não particular, bem como efetivo convívio aberto, respeitoso e não preconceituoso dos(as) docentes com as pessoas com deficiência nessa nova realidade desencadeada pelo processo de inclusão no ensino regular. Assim, as estratégias metodológicas utilizadas pelos(as) docentes necessariamente devem ser planejadas com intuito de propiciar aos(as) estudantes deficientes a melhor percepção possível dos conteúdos que estão sendo ministrados na sala de aula.

Destacamos que a dificuldade da inclusão nas escolas estudadas não está no estudante deficiente visual, pois este(a) busca demonstrar suas capacidades e dar indicativos para melhoria do processo de inclusão. Não é possível culpar os(as) estudantes pelo seu insucesso na escola; eles(as) são frutos de um sistema de ensino que ao longo de séculos foi excludente, seletista, conservador e, por assim dizer, marginalizador.

Há também, como presenciamos em campo e no momento das entrevistas, alguns problemas na infra-estrutura e materiais da escola, mas que podem ser modificados e/ou adaptados, por vezes necessitando apenas de ação neste sentido do(a) docente e dos(as) demais profissionais do meio escolar. Percebemos, assim, que a dificuldade da inclusão pode estar, além das condições de trabalho docente (salas de aulas lotadas; recursos materiais limitados; baixo status profissional, valorização e remuneração), também na indisponibilidade de parte destes em aceitar mudanças, em respeitar o estranho, em compreender o diferente, o deficiente.

Não queremos aqui culpar os(as) docentes, pois estes(as) também são reflexo de um sistema que cuida muito mal das pessoas, que pouco as valoriza, enfim, que quase sempre não lhes garante as devidas condições ao seu processo de formação. No entanto, nos sistemas educacionais inclusivos é papel fundamental dos(as) docentes estarem preparados, qualificados e habilitados para avaliar pontos que possam oportunizar e promover o desenvolvimento dos estudantes no sentido de garantir que estes(as) possam ser capazes de conquistar sua autonomia, bem como sua liberdade no contexto da escola. Obviamente, os(as) docentes, por mais que não sejam os únicos culpados pelo fracasso escolar, devem se preparar para propiciar a todos os(as) estudantes acesso, sucesso e permanência na escola, garantindo-lhe independência pessoal, social e, por assim, dizer profissional.

Não querer assumir responsabilidade com os(as) educandos(as), no que tange ao seu desenvolvimento social e educacional é, no mínimo, assumir que somos incapazes de conviver com o outro, com a diversidade na pluralidade. Neste sentido, indica Vitalino (2007) que, decorrente de nossa inexperiência em ensinar estudantes com deficiência, “(...) precisamos desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem” (p.403).

Assim, deve-se considerar que há alguns aspectos que são relevantes numa ação pedagógica:

A ação pedagógica pode ser considerada como a resultante de todas as interações que se processam no contexto da escola. A qualidade do processo depende das atividades construtivas do conhecimento que os alunos realizam, da natureza do conteúdo a ser aprendido, da metodologia didática usada e das ajudas que lhes são prestadas por professores e pelos próprios colegas (BRASIL, 2002, p.60).

Deste modo, a sala de aula também se configura como um aspecto essencial ao processo de ensino e de aprendizagem, principalmente se nela existirem ações pedagógicas que possam respeitar as diferenças. Além disso, os recursos e as estratégias de ensino diferenciados configuram-se como outro ponto de fundamental importância no sistema de Educação que pretende ser inclusivo e que, se bem planejado pelos(as) docentes, promove a inclusão de todos(as) no ensino regular.

Conforme observamos na construção dos resultados, os(as) próprios(as) estudantes com deficiência visual sugerem, ora nas entrelinhas ora explicitamente, possibilidades de melhoria da inclusão no ensino regular, na maioria das vezes tratando-se de medidas simples: uso de cortinas nas salas de aula, evitando claridade excessiva na lousa (Estudante IV, Apêndice D, p.244), e entrega de fotocópias ampliadas dos textos, facilitando a leitura dos estudantes com baixa visão (Estudante IV, Apêndice C, NC 24, p.211); distribuição de livros didáticos em Braille (Estudante II, Apêndice C, NC 8, p.174); leitura pelo(a) docente em voz alta daquilo que escreve na lousa (Estudante II, Apêndice C, NC 8, p.174; permissão da direção da escola e dos(as) docentes para os(as) estudantes com deficiência visual gravarem em áudio as aulas e usarem máquina de escrever Braille (Estudante I, Apêndice D, p.238); preparação pelos(as) docentes ou outros profissionais da escola de CDs gravados com os conteúdos das aulas (Estudante II, Apêndice C, NC 7, p.173)

e utilização de materiais concretos e em relevo para possibilitar manipulação pelos estudantes com deficiência visual (Estudante V, Apêndice D, p.246).

Consideramos que o processo de inclusão no ensino regular, embora a passos curtos, está avançando, e isto se deve principalmente a dois aspectos: o suporte da sala de recursos e a solidariedade dos colegas de classe e das famílias.

Quanto à sala de recursos, entendemos, no entanto, que estas foram constituídas para dar suporte aos(as) docentes e não como local de transferência de responsabilidades dos(as) docentes da escola para outros(as) profissionais que não estão diretamente envolvidos(as) no ensino regular.

A própria legislação educacional, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), indica que a sala de recursos deve figurar como “serviço de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino” (p.50). Em outras palavras, o papel da sala de recursos é o de suprir lacunas que ainda existem nas escolas regulares e não o de substituí-las.

Quanto à solidariedade, notamos durante a inserção em campo, e mesmo através das unidades de significado extraídas das entrevistas, sua forte presença favorecendo a inclusão, conforme descreveu o estudante V:

Graças a Deus eu estou numa classe que tem bastante pessoas que gostam de ajudar, pessoas que gostam de ser companheiro, pessoas estas sempre procurando ajudar. Sabe, eu me sinto incluído sim, principalmente pelas amizades que eu tenho na sala. Amizade que eu fiz durante esses anos, tanto com os estudantes como com todos os funcionários da escola, ou seja, eu tenho amizade desde o porteiro da escola, até com todos os coordenadores da escola (Apêndice D, 8-A, p.246).

Solidariedade no convívio escolar também confirmada pelo estudante I:

Bom meu dia-a-dia na escola é bom, eu vô bem, né? É assim todos os dias, eu é... eu gosto de chegar, cumprimentar os amigos, né? Eu brinco um pouquinho com eles, eles brincam um pouco comigo e eu gosto muito de poder conviver muito com eles e isso é bom, eu faço mais amizades. (Apêndice D, 1-A, p.237) (...) a minha relação com os professores é ótima. Eu adoro conviver muito com eles, conversar bastante, dialogar com eles, falar das lições, colocar os papos em dia (Apêndice D, 4-A, p.237).

A Educação Inclusiva só pode se efetivar se nela estiverem presentes alguns aspectos que, a nosso ver, se configuram como relevantes ao processo de ensino e de aprendizagem. Numa escola que pretende ser inclusiva há que se observar alguns aspectos que, ao se referir a convivência familiar, atuam como atributos somatórios ao processo de inclusão escolar, em especial se esses(as) estudantes se encontrarem matriculados no ensino regular. Assim, além do apoio de colegas e docentes, outro aspecto que nos chamou atenção foi o apoio incondicional das famílias no processo de inclusão escolar desses estudantes.

Nessa direção, o estudante III descreve em entrevista:

Eu chego às 7 horas da manhã acompanhado pela minha tia, ela senta perto de mim, ela me auxilia em todas as matérias, ela dita para mim todas as matérias que são passadas na lousa. Aí, eu vou escrevendo, né? (1-A) Minha tia vai comigo para a escola, lá eu uso uma máquina de datilografar Braille, lá ela senta perto de mim e vai ditando para mim (Apêndice D, 5-A, p.243).

Nesse paradigma, no qual escola e família se configuram como instituições inseparáveis, nota-se, no processo de avaliação, que há quatro aspectos imprescindíveis a este convívio relacional, a saber: “pessoas que convivem com o aluno, relações afetivas, qualidade das comunicações e oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia” (BRASIL, 2002, p. 53). Assim, em acordo, Chacon, Defendi e Felipe (2007) comentam: “Nesse momento, a família é, acima de tudo, uma grande parceira no processo de inclusão. É muito comum, nesse momento, a orientação para os pais centrarem-se em situações de conflito advindas das relações família-cliente-escola” (p.152).

Esse enfoque, no qual os familiares contribuem ao processo de inclusão escolar, também é identificado nos escritos de Furini (2006) e de Siaulys (2007).

Por outro lado, conforme identificamos na construção dos resultados, entendemos que o ideal seria que esses(as) estudantes com deficiência visual não dependessem tanto de outras pessoas para acessarem os conteúdos apresentados pelo(a) docente, por exemplo quando exclusivamente escritos na lousa ou quando do uso do livro didático, devido a não possuírem os livros didáticos em Braille.

Explicitamos termos identificado na pesquisa que nenhum dos(as) estudantes com deficiência visual entrevistados(as) e/ou observados(as) em campo quer estudar em salas especiais. Ao contrário, todos insistem em se manter no ensino regular.

Nas entrevistas os estudantes foram unânimes em afirmar que se sentem incluídos no ensino regular, embora afirmem ou transpareça, em alguns momentos, ser essa inclusão apenas parcial.

A estudante VI, a única maior de idade e do sexo feminino, deficiente visual total matriculada em escola da rede estadual, assim se expressou sobre o assunto: “Penso que a inclusão foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida, senão eu não seria o que eu sou hoje. Sabe, nessa inclusão eu tive muitas ajudas, tanto dos alunos, como dos professores na sala de aula do ensino regular” (Apêndice D, 5-A, p.248).

Kronberg (2003), citado por Furini (2006), apresenta alguns aspectos positivos ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular:

1- decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos; 2- crescimento em termos sociais; 3- melhoria em termos de autoconceito; 4- desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspectos morais e éticos; 5- desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiência (p.113).

Em outros termos, aprender a respeitar as individualidades, perceber que os(as) estudantes não são homogêneos e que aprendem de maneira diferenciada significa dizer que é possível aprender na e com a diversidade.

Consideramos que para avançarmos e consolidarmos a inclusão no ensino regular é fundamental que as instâncias de poder, os sistemas de ensino, as escolas, os(as) docentes e a sociedade de modo geral mobilizem-se, sensibilizem-se, despojem-se dos preconceitos, dos estereótipos e assumam a educação do estranho, do diferente, do deficiente, de todos e todas na pluralidade e na diversidade. Ou seja, parafraseando Mantoan (2003), virem a mesa, ou melhor, virem a cabeça.

Essa mobilização de todos(as) seguramente irá contribuir para aperfeiçoarmos a inclusão no ensino regular da educação básica e também estimular melhorias nos cursos de formação de professores e professoras, pois não se trata tal ação da tarefa de alguns(mas), mas de todos e todas para todos e todas.

Compactuamos, portanto, que é por meio da conscientização que realidades podem ser modificadas, conforme salienta Fiori (1986):

(...) a conscientização não é exigência prévia para luta de libertação, é a própria luta. O retomar da consciência se identifica com a reconquista do mundo; em práxis libertadora. A conscientização é este esforço do povo por retornar seu destino histórico, sua cultura, em suas próprias mãos. Cultura do povo, pois, e não cultura para o povo (p.10).

Em suma, assumimos com Santos (1995) que todos e todas “queremos ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam, porém queremos ser diferentes quando as igualdades nos descaracterizam”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia A. Identidade e Cidadania: a questão da diferença. **Psicologia em Estudos**, Maringá, v. 2, n.1, p. 101-116, 1997.

_____. Integração Social e Suas Barreiras: representações culturais do corpo mutilado. **Revista de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 188-95, 1991.

_____. Sobre a Questão da Integração: “a política do avis-struthio” e o “leito de procusto”. **Revista Integração**, São Paulo, p. 30-32, 1990.

BARROS, José A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social**, Vassouras, v. XL, n. 175, p.345-366, 2005.

BARROSO, João. Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sóciocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002.

_____. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, p.07-19, 1995.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, A. (Org.). **Cultura brasileira - temas e situações**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Ed. T. A. Queiroz, 1979.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. **Série: Educação Inclusiva: 2. O Município**. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. **Série: Educação Inclusiva: 3. A Escola**. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BULGARELLI, Reinaldo S. **A diversidade e a experiência de fazer juntos**. 2004. Disponível em: <http://www.unicrio.org.br/textos/dialogo/reinaldo_s_bulgarelli.html>. Acesso em: 15 mai. 2007.

CAIADO, Kátia R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.

CANDAU, Vera M. (Coord.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4 ed., Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

CHACON, Miguel C. M.; DEFENDI, Edson L.; FELIPPE, Maria C. G. C. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, E. F.

S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

CHACON, Miguel C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das universidades à Portaria Ministerial nº 1793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 03, p. 321-336, 2004.

_____. **A Integração Social do Deficiente mental**: um processo que se inicia na/pela família. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação em Psicologia Educacional) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CHICON, José F.; SOARES, Jane A. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. **Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF)**, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo.

CORREIA, Luis M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

COSTA, Vanderlei B. Prática Social da Convivência Escolar: alguns aspectos no processo de inclusão. In: **IX Jornada de Educação Especial**. Marília, FFC – UNESP, 2008.

CUPOLILLO, Mercedes V.; FREITAS, Ana B. M. Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. II, n. 2, p. 379-389, 2007.

DENARI, Fátima E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. 1ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

DURKHEIM, David E. A Divisão social do trabalho. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, v. 64, 1978.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, s/d.

ESPAÑA. Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca. **Regras Padrões sobre Igualização de oportunidades para Pessoas com deficiências**. Salamanca, 1994.

FERREIRA, Julio R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA, Maria E. C., GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FIORI, Ernani M. Conscientização e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.3-10, 1986.

FLECHA, Ramon; MELLO, Roseli R. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Presente! Revista de Educação**. Salvador, n. 48, p.29-33, 2005.

FLEURI, Reinaldo M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP& A. 2003.

FONSECA, Victor. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FURINI, Anselmo B. **Processo de inclusão:** a criança com necessidade educativa especial e os envolvidos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GARNICA, Antônio V. M. Some notes on qualitative research and phenomenology. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal.** 2003. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

GONZALEZ, Eugênio. A Educação Especial: conceito e dados históricos. In: GONZALES, E. (Org.). **Necessidades educacionais específicas.** Porto Alegre: ARTMED, 2007.

GUENTHER, Zenita C. O Aluno Bem Dotado na Escola Regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. In: **I Seminário de Inclusão de Pessoas com altas habilidades.** CEDET/ASPAT – Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2002. Disponível em: <http://www.dokeos.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/artigo_7pdf>. Acesso: 16 nov. 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa.** Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Ideas**: general introduction to pure phenomenology. Londres: Collier Macmillan Publishers, 1975.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Education exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

LARROSA BONDÍA, Jerônimo. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Tradução de João Wandreley Geraldi. Campinas: UNICAMP, 2002.

LEITÃO, Ana V. N. A. Direito de Família e Direito Indígena: uma abordagem da legislação brasileira. In: KUPPE, R.; POTZ, R. **Law & Anthropology: International Yearbook for Legal Anthropology**. Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 1994.

LIMA, Francisco J. Ética e Inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. e A. R. e. col. (Org.). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

LOPES, Aluísio W. A.; VALDÉS, Maria T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

MACHADO, Maurimar M. S. C.; REIS, Maria D.. LOPES, José S. M. **O Preconceito no Contexto Educacional**. 2004. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

MACHADO, Ozeneide V. M. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo, Editora UNIMEP, 1994.

MANTOAN, Maria T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o debate. **Integração**, Brasília, n. 19, p. 50-57, 1997.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poésis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Lucia A. R. e col. [org.]. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Roseli R. de. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino e THIOLENT, Michel. **Metodologias Participativas e Extensão Universitária** (VI Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão). São Carlos: UFSCar, 2008.

MENDES, Enicéia G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

MIRANDA, Arlete A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MUNSTER, Mey A. V. **Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica**. 2004. 309f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NEGRINE, Airton S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

OLIVEIRA, Ana A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, p.59-74, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde A. A problemática da ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, L. A. R. e col. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

_____. Saberes imaginários e representações. In: MARTINS, L. A. R. e col. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, p.49-61, 1997.

OLIVEIRA; Maria W. de; STOTZ, Eduardo N. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: **Anais da 27ª Reunião da ANPED “Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade?”** Caxambu, 2004.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 04, p.127-135, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório de consultoria da OMS** Programa para a prevenção da cegueira. Bangkok, jul. 1992.

PAGLIARO, Heloisa e col. Comportamento Demográfico dos Índios Kamaiurá, Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, Brasil (1970-1999). In: **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambú, 2004.

PATIÑO, Victor M. Vida erótica y costumbres higiênicas. In: **Historia de la cultura material en la América equinoccial**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 1993. v. 7.

PENIN, Sônia T. S. **Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Brasília: CONSED, 2001.

PEREIRA, Olívia. Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais. In: PEREIRA, O e col. **Educação especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz e Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. e col. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, 1999.

RODRIGUES, David. Dez idéias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

_____. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <<http://www.spef.pt>>. Acesso em 10 nov. 2008.

ROUANET, Luiz P.; VALÉRIO, Mirian C. Educação pelo diálogo, contribuições de Jürgen Habermas e Paulo Freire. **Pesquisa em Debate**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-13, 2005.

SANTOS, Boaventura S. **Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos**. 1995. Disponível em: <<http://ww.dhi.uem.br/jurandir/jurantir-boaven1.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2007.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. 6. ed. Trad. Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SIAULYS, Mara O. C. O Papel da Família na Educação e Inclusão das Crianças com Deficiência Visual Laramara: a mudança na prática, na atitude e nas relações com a família. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

SILVA, Luzia G. S. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, L. A. R. e col. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

SILVA, Petronilha B. G. e col. **Práticas Sociais e Processos Educativos: costurando retalhos de uma colcha**. São Carlos: UFSCar/Depto de Metodologia de Ensino, 2007.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE OFTALMOLOGIA. **Diferentes graus de deficiência visual**. 2002. Disponível em: <<http://www.sboportal.org.br/site2/index.asp>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

TAILÂNDIA. **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien, 1990.

TAVARES, Maria T. G. O intelectual, o professor, o militante: um encontro com o pensamento de Victor Valla. In: **Anais da 30ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2007.

VIEIRA, José C. **Democracia e Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

VIEIRA, Ricardo. Processos Educativo e Contextos Culturais: notas para uma antropologia da educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 003(60), p. 525-535, 2006.

VITALINO, Célia R. Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n. 3, Marília, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectología**, obras escogidas. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

Apêndices

Apêndice A – Requerimento de autorização para trabalho de campo e observações nas escolas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



LGJ26/2007

São Carlos, 24 de setembro de 2007.

Venho apresentar-lhe o acadêmico Vanderlei Balbino da Costa, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade (Área de Processos de Ensino e de Aprendizagem, Linha Práticas Sociais e Processos Educativos), e solicitar-lhe a possibilidade dele realizar, junto aos estudantes Deficientes Visuais (DVs) regularmente matriculados nesta conceituada escola, observações em aula destes nos diferentes componentes curriculares, bem como entrevistas gravadas com os e as estudantes após o período de observação.

Tal proposta de estudo é parte da pesquisa de campo do projeto de mestrado intitulado “A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção a diversidade”. Salientamos que os nomes dos e das estudantes e o da instituição serão preservados, garantindo sigilo.

Desde já me coloco a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários, aproveitando para me despedir cordialmente,

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
(Orientador da Pesquisa)

Ilma. Sra. Diretora
Ana Maria de Almeida
(Escola Professor Pedro Andrade de Oliveira)

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estudante I,

Você, _____, está sendo convidado para participar da pesquisa sob o título **“A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão”**, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos deste estudo são:

- compreender os processos educativos decorrentes da prática social da convivência escolar, em especial nas relações entre os(as) estudantes Deficientes Visuais com seus(as) docentes, particularmente se estão contribuindo para que aqueles(as) possam se perceber enquanto estudantes incluídos(as) no ensino escolar regular;
- e investigar como vem se dando o processo de inclusão dos(as) estudantes Deficientes Visuais no ensino regular em escolas onde são ministradas aulas para estudantes considerados normais.

Sua participação neste estudo consistirá em conceder observações registradas pelo pesquisador em notas de campo e entrevistas gravadas para uso exclusivamente acadêmico-científico. Não há qualquer risco com sua participação e poderá haver benefícios no sentido de melhorarmos as relações entre DVs e não DVs no espaço escolar, bem como a percepção e respeito ao outro, independente de suas diferenças. Salientamos que seu nome e da instituição a que está vinculado serão preservados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento.

Vanderlei Balbino da Costa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: () _____ / aluno regular

do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ____ / ____ / ____.

Nome do Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Nome do Responsável pelo Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)
(Quando o sujeito da pesquisa for menor de idade ou pessoa com discernimento prejudicado)

Apêndice C - Notas de Campo (NC) – de 1 a 35

Estudante I: notas de campo 1 a 5

Sexo masculino – 16 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 7º ano do Ensino Fundamental de Escola Municipal – Realizada em 1º/06/2008 na residência do Colaborador.

Notas de Campo 1

Componentes Curriculares: Ciências, Matemática e Educação Artística

Data: 22/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das aulas:

As aulas são dadas de forma expositiva, porém pouco dialogadas, pois nas aulas de ciências a docente explica a matéria apenas lendo o livro, exigindo que os(as) estudantes acompanhem a leitura. Desse modo, a grande questão é: e o estudante DV que não tem livro em Braille o que faz?

A docente de matemática iniciou sua aula fazendo a chamada e em seguida pediu que os(as) estudantes abrissem seus livros; apontou então quais os conteúdos seriam trabalhados naquele dia. Os conteúdos ministrados foram sobre equação do 1º grau e regra de 3 simples e composta.

Quanto à docente de educação artística, esta entrou na sala e em seguida propôs um trabalho livre, no qual os(as) estudantes deveriam desenhar quatro objetos, podendo ser produtos do ramo comercial e ao final do desenho escrever um texto breve anunciando as características e valores dos produtos. Este texto deveria ter um caráter de propaganda.

Procedimento dos(as) docentes:

Os procedimentos adotados pelas docentes de ciências, matemática e educação artística, a nosso ver não alcançaram os objetivos propostos para cada aula, pois mesmo em dupla, os(as) estudantes não conseguiram terminar nenhuma das atividades propostas pelos três componentes curriculares.

Assim, detectamos que não houve uma interação satisfatória entre docentes e estudantes na sala de aula.

Em relação ao estudante com deficiência visual notei que o mesmo em nenhum momento foi inserido pelas docentes nas atividades propostas, pois nas aulas observadas neste primeiro dia, nenhuma delas contribuiu para que fosse feita a inclusão do estudante DV na sala de aula do ensino regular.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Quanto ao acontecimento imprevisto, podemos afirmar que o mau comportamento da turma, a indisciplina em sala e a falta de domínio das três docentes que deram aula neste primeiro dia configuraram-se de forma negativa para que fosse promovida na escola a inclusão do estudante com deficiência visual.

Pensamos que o acontecimento interessante nesta vivência foi a forma como os(as) estudantes desta sala tratam bem o estudante DV.

Análise das Aulas:

Destas aulas podemos fazer a seguinte análise:

- a) Constatamos que nas aulas observadas a inclusão não tem se efetivado, pois em alguns componentes curriculares, os(as) docentes em nenhum momento aproximaram-se do estudante com deficiência, pedindo a ele que manifestasse se estava entendendo ou não os conteúdos ministrados.
- b) Pensamos que o que observamos foi uma integração parcial, pois o pouco que o estudante fez em sala partiu de sua própria iniciativa, buscando nos colegas apoio para realizar parte das atividades.

Observações Gerais:

Nestas aulas, o estudante DV mesmo sendo alfabetizado no método Braille, não consegue acompanhar todas as atividades propostas pelos(as) docentes em sala de aula no ensino regular escolar.

A prática social destes(as) docentes, em se tratando da convivência escolar, não tem se aproximado da macro proposta da inclusão discutida nas declarações de educação mundial para todos (1990) e na declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

Observamos nesta vivência que apesar do estudante levar para a sala de aula uma máquina de datilografar Braille, ainda assim o mesmo não consegue acompanhar as atividades propostas pelos(as) docentes do ensino regular.

Deste modo, a salvação destes(as) estudantes que ainda se mantêm na sala de aula do ensino regular escolar são as salas de recursos criadas para dar alguns suportes. Estas salas, no entanto, vêm servindo para atender aos(as) estudantes que estão matriculados no ensino regular, mas que vêm desenvolvendo também suas atividades de leituras, realização de exercícios e preparação para as avaliações que deveriam ocorrer no ensino regular, e não apenas nessa sala de recursos, como pudemos observar.

Notas de Campo 2

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Ciências e Geografia

Data: 23/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das aulas:

Nas aulas de língua Portuguesa a docente ministrou os seguintes conteúdos: análise sintática e análise morfológica.

Em relação às aulas de ciências, a docente trabalhou um capítulo do livro que retratava os seres vivos, animais e vegetais.

No que se refere ao componente curricular de geografia, a docente trabalhou com um capítulo do livro didático que retratava a região norte do país.

Procedimento dos(as) docentes:

As aulas de língua portuguesa foram ministradas de forma expositiva, e o livro didático configurou-se como o principal recurso utilizado pela docente.

Nas aulas de ciências além de ler um texto sobre os seres vivos, animais e vegetais, a docente passou na lousa algumas questões e pediu aos(as) estudantes que respondessem até a próxima aula. Em relação ao estudante DV, foi a ele sugerido pela docente deste componente curricular que fizesse a leitura do capítulo e resolvesse as questões com a docente da sala de recursos que frequenta todos os dias.

Acerca do componente curricular de geografia, a docente explicou a matéria sobre a região norte do país e em seguida solicitou aos(as) estudantes que elaborassem 10 questões sobre o capítulo ministrado.

Quanto ao estudante DV, observamos que o mesmo permaneceu nas duas aulas apenas fazendo algumas anotações sobre sua explicação em sala de aula.

É importante salientar, no entanto, que nestes componentes curriculares, as atividades propostas pelas docentes tiveram pouco efeito interativo, pois além da turma não concluir estas atividades, a sala se manteve um tanto quanto desordenada, mesmo porque, a nosso ver, faltou às docentes domínio da sala, principalmente porque a turma é muito barulhenta.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nestas aulas podemos afirmar que o acontecimento imprevisto foi a indisciplina da turma, que além de conversar demais, fazem com que o estudante DV perca grande parte das explicações devido ao barulho que seus colegas de classe fazem durante as aulas.

Pensamos que nas aulas observadas, mesmo com grandes dificuldades em acompanhá-las, o acontecimento de maior relevância foi a dedicação deste adolescente no cotidiano escolar, pois além de freqüentar assiduamente a escola regular, freqüenta também todas as noites das 18h às 22h a sala de recursos localizada numa outra escola municipal.

Análise das Aulas:

Nestas aulas observadas, envolvendo três componentes curriculares, notamos que em todas estas não houve um processo de interação satisfatório para que fosse promovido integralmente o processo de inclusão no ensino regular.

A superficialidade das aulas, a falta de recurso adaptado e uma melhor preparação destas voltadas também para atender o estudante com deficiência visual, foram a nosso ver, os pontos negativos analisados nessa vivência durante alguns dias na escola analisada.

Observações Gerais:

Nestas aulas observadas em que presenciamos a exposição das docentes de língua portuguesa, ciências e geografia, pudemos constatar que o processo de inclusão não vem ocorrendo integralmente para todos como linha de ação e educação conforme descreve a declaração de Salamanca (1994).

Nossa observação é a de que a prática social da convivência escolar, entre os(as) estudantes e seus(as) docentes na perspectiva da inclusão na diversidade vem encontrando dificuldades para efetivar-se.

Notas de Campo 3

Componentes Curriculares: Educação Física, Matemática e História

Data: 24/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das aulas:

Neste dia ao entrar na sala para realizar minha observação, o estudante DV foi informado que as duas primeiras aulas seriam de educação física na quadra de esportes da escola.

A educadora iniciou a aula, fez a chamada e em seguida convidou a turma para ir até a quadra. Apresentei-me a ela, falei da razão pela qual eu estava na escola e ela me convidou para ir até a quadra.

Quanto às próximas aulas o componente curricular foi de matemática, cuja docente continuou explicando a matéria sobre regra de 3 e razão de uma proporção.

Acerca da aula de história, a educadora iniciou uma nova unidade com a turma cujo conteúdo foi: “Os primórdios da república brasileira.”

Procedimento dos(as) docentes:

Ao chegar na quadra eu e o estudante DV ouvimos a docente anunciar para a turma que as atividades esportivas seriam livres e que meninos e meninas poderiam praticar quaisquer atividades sem se preocupar com o tempo, regra e modalidade.

Os meninos optaram por jogar futsal enquanto que as meninas ficaram ao lado da quadra brincando de amarelinha, queimada, dentre outras atividades.

A educadora sentou ao meu lado juntamente com o estudante DV e começamos a conversar; falamos sobre formação de docentes, sobre a estrutura da escola observada (que por sinal é uma excelente instituição, fisicamente muito bem organizada) e finalmente sobre o processo de inclusão no ensino regular.

A docente me confessou que a inclusão não vem ocorrendo porque a estrutura da escola não permite e também porque os(as) docentes não estão preparados e qualificados para exercer esta função.

Quanto à docente de matemática pudemos constatar que a mesma não dispensa muita atenção ao estudante DV, pois em nenhum momento foi constatado qualquer manifestação de preocupação em relação ao entendimento do estudante perante as atividades.

No que se refere à aula de história pudemos observar que a docente também opta pelas aulas expositivas dialogadas utilizando-se do livro didático, e cobra as atividades através do uso de questionários.

Nestas aulas, pudemos constatar que os procedimentos das docentes não contribuem efetivamente para o processo de inclusão escolar no ensino regular.

Constatamos ainda que as atividades propostas por estas educadoras não alcançaram grande interação com a turma.

Em relação ao estudante DV observamos que essas atividades não estão de acordo com a macro proposta da inclusão que é a de incluir a todos sem deixar ninguém excluído do sistema escolar.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nestas aulas, em especial de educação física, algo me deixou estarecido: já estamos no final do ano, no quarto bimestre, e o estudante DV nunca participou de nenhuma atividade de educação física escolar ou de alguma prática esportiva orientada pela docente que por sinal é formada em educação física. Daí a grande questão é: o problema está na falta de formação? Não sei.

Quanto aos acontecimentos interessantes, a docente me confessou que não coloca o estudante deficiente visual para fazer educação física porque não tem material adaptado, porque a escola não toma providências e também porque ela não tem nenhuma preparação para ministrar essas atividades. Percebemos, no entanto, que o que está em falta não depende fundamentalmente das condições citadas pela docente, mas sim de motivação e entusiasmo para promover efetivamente a inclusão apesar das adversidades existentes.

Análise das Aulas:

Nossas considerações acerca destas aulas são:

- Nem na educação física escolar a inclusão nesta escola vem ocorrendo;

- Nas aulas de história, o pouco que o estudante DV aprende não provém da sala do ensino regular, mas, ao contrário, seu aprendizado se dá muito mais na sala de recurso onde frequenta 20 horas por semana.

Observações Gerais:

Nas aulas observadas constatamos que os(as) estudantes DVs não praticam nenhuma atividade física porque a docente não se predispõe a propiciá-las.

Nas aulas de matemática a educadora parece ter se acostumado com a idéia de que o estudante DV tem a sala de recurso para fazer suas atividades; isso a nosso ver legitima uma inversão de papéis, pois a sala de recurso não é para substituir a sala de aula do ensino regular, ela atua como suporte ao docente do ensino regular e não para substituir o ensino regular escolar.

Em síntese, nossas observações nessas aulas nos levam a concluir que falta muito para que haja na escola o processo de inclusão. Falta mais ainda vontade, perseverança, respeito ao outro, ao diferente, ao estranho, ao deficiente, alvo ainda de uma escola seletista, excludente e muito conservadora, onde apenas os bons, perfeitos e normais são vistos, olhados e percebidos.

Notas de Campo 4

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Inglês e Geografia

Data: 25/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das aulas:

A docente de inglês iniciou a aula me desejando boas vindas. Em seguida fez a chamada e anunciou que os(as) estudantes iriam fazer a tradução de um pequeno texto cujo título era “My life”.

Nas aulas de português, a docente continuou a explicar os conteúdos sobre análise sintática e análise morfológica.

Em relação às aulas de geografia, a educadora tentou sem sucesso fazer um debate sobre os aspectos econômicos da região norte, porém, devido ao mau comportamento da turma, isso se tornou uma prática inviável.

Procedimento dos(as) docentes:

Nestes componentes curriculares, ficou evidente que os objetivos dos(as) docentes não foram alcançados, pois em todas as atividades propostas por eles(as), os(as) estudantes não corresponderam às expectativas.

Nas aulas de inglês, de língua portuguesa e geografia, os procedimentos utilizados não foram suficientes para promover a interação entre os(as) estudantes com os(as) docentes. Assim, cumpre-nos salientar que em se tratando do estudante com deficiência, os procedimentos adotados por estas docentes pouco promoveram o processo de inclusão escolar do estudante DV no ensino regular.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Os acontecimentos que podemos apontar nestas aulas são restritos à questão do comportamento dos(as) estudantes. Como acontecimento imprevisto percebemos que a indisciplina na sala de aula, somada à falta de domínio das docentes foram contributos relevantes para caracterizar essas aulas como insuficientes numa escola que supostamente se coloca como inclusiva, afinal, temos nesta unidade de ensino dois estudantes deficientes visuais.

Outro ponto de grande relevância apontado nessas observações diz respeito aos acontecimentos interessantes, pois há nesta sala duas colegas do estudante DV que sempre sentam ao seu lado e lhe ditam os conteúdos de provas e trabalhos.

Análise das Aulas:

Nossa análise acerca destas aulas são as seguintes:

Que os(as) docentes estão despreparados não temos nenhuma dúvida, porém pensamos que este despreparo encontra-se imbricado em uma única coisa: a questão da vontade de fazer acontecer.

O problema é que as causas da educação inclusiva não estão na escola, mas no sistema educacional.

Observações Gerais:

Nestas aulas envolvendo os componentes curriculares analisados, detectamos que para que a educação inclusiva ocorra no sistema de ensino, é preciso vontade de mudar. Isso é

essencialmente importante para que possamos livremente promover na escola uma verdadeira inclusão escolar onde o outro, o diferente, o estranho, o desviante possa ser respeitado.

Nessa análise consideramos ainda que o papel dos gestores públicos precisa ser mais atuante. Neste sentido, os órgãos públicos, as escolas e a sociedade devem fazer alguma coisa que possibilite que as pessoas deficientes, em especial aqueles(as) que são deficientes visuais, possam ter assegurada sua cidadania coletiva.

Notas de Campo 5

Componentes Curriculares: História, Artes e Matemática.

Data: 26/10/2007

Início: 7h00

Termino: 11h30

Descrição das aulas:

A docente de história ministrou aula sobre o período republicano dando enfoque principalmente nas diferenças que há entre a monarquia e a república. Na aula seguinte, a docente trabalhou com os(as) estudantes figuras geométricas e medidas de área. No que tange às aulas de matemática, a educadora continuou fazendo exposição dos conteúdos sobre equação, regras de 3 e razão de uma proporção.

Procedimento dos(as) Docentes:

Ao concluir a exposição dos conteúdos sobre o período republicano, a docente solicitou que os(as) estudantes tomassem mão do texto e elaborassem aproximadamente 15 questões sobre os dois capítulos ministrados. A docente, após uma breve exposição sobre figuras geométricas, pediu aos(as) estudantes que desenhassem em seus cadernos algumas figuras e calculassem sua área em centímetros quadrados. No que se refere à docente de matemática, após ministrar cinco aulas sobre estes conteúdos pediu que os(as) estudantes resolvessem exercícios sobre os capítulos ministrados.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Ao que nos parece, o acontecimento interessante nas aulas observadas deste dia foi a presença de um humorista cujo nome é R. R. M. Ao nos referirmos sobre o acontecimento imprevisto, foi o desencontro de informação entre a coordenadora, a inspetora de estudantes e

a direção, pois os(as) estudantes haviam programado uma comemoração de alguns aniversários em sala de aula e a coordenação por não ter sido avisada queria impedir.

Análise das aulas:

Nossa observação acerca destes componentes curriculares, é que a nosso ver os objetivos das docentes não foram plenamente alcançados. As atividades propostas por estas docentes além de não propiciar aos(as) estudantes uma relação de interação, em momento algum identificamos a possibilidade de que estas atividades fossem contributos relevantes ao processo de inclusão escolar do estudante com deficiência no ensino regular.

Nas aulas observadas durante essa semana no período entre 22 a 26 de outubro pudemos constatar que em todos os componentes curriculares por nós observados não conseguimos vislumbrar grande possibilidade de que seja promovida nesta escola a inclusão escolar no ensino regular.

Alguns aspectos a nosso ver contribuíram de forma determinante para que chegássemos a esta conclusão, tais como: falta de formação em educação especial, falta de cursos, seminários, palestras, dentre outros instrumentos que possam abordar a temática da inclusão.

Observações Gerais:

Nas 25 aulas observadas na 6ª série do ensino fundamental percebemos que a inclusão só irá ocorrer se as instâncias de Poder, o sistema de ensino e as escolas somadas ao conjunto de docentes, segundo Mantoam (2003) “virar a mesa, ou melhor, virar a cabeça”, ou seja, despojar-se dos preconceitos, dos estereótipos e assumir a educação do estranho, do diferente, do deficiente enfim, respeitar as diferenças na pluralidade e na diversidade.

Nestas aulas, identificamos na escola um fenômeno: de um lado o medo a insegurança, a incerteza. De outro lado, a falta de vontade, de ousadia, a indisponibilidade em fazer acontecer o novo, o estranho num contexto socialmente que ousamos chamar de diversidade.

Neste período de observação identificamos que grande parte das atividades escolares aplicadas aos(as) estudantes DVs observados não estão ocorrendo na sala do ensino regular, mas sim nas salas de recurso.

Observamos nesta vivência a opinião do estudante quando ressalta: se tivesse a possibilidade de usar o gravador em sala de aula e mais: se tivesse a possibilidade da escola,

da Secretaria de Educação, ou de outras instituições fornecerem todos os livros escritos em Braille, ajudaria no meu processo de inclusão.

Observamos que o estudante DV escreve e lê regularmente em Braille, utiliza a máquina de escrever, porém nos confessou que na sua escola nenhum dos seus(as) docentes sabem ler e escrever Braille.

Nesta convivência com o estudante DV, identificamos um grave problema no processo de inclusão: segundo ele, a indisciplina dos(as) estudantes em sala de aula e a falta de domínio pelos(as) docentes, atrapalha a sua inclusão.

Estudante II: notas de campo 6 a 12

Sexo masculino – 17 anos – Baixa Visão (15%) – Estudante do 2º ano do Ensino Médio de Escola Estadual – Realizada em 2/06/2008 na residência do colaborador.

Notas de campo 6

Componentes Curriculares: Educação Física, Geografia e Artes.

Início:7h

Data: 09/10/2007

Término:11h30min

Descrição das Aulas:

Nestas primeiras aulas, a docente solicitou aos(as) estudantes que se dirigissem até a quadra, pois as aulas seriam de Educação Física.

Ao estudante DV, sugeriu que permanece na sala, pois ele não conseguiria participar de nenhuma das atividades propostas pela docente.

Aqui, cumpre-nos afirmar que, neste componente curricular, as atividades físicas propostas pela docente foram livres, mas nem mesmo assim ela preparou alguma atividade para que o estudante DV pudesse participar.

As aulas de geografia são sempre ministradas com o auxílio de mapas, o que, a nosso ver, configura-se como um aspecto um tanto quanto complicado, pois por ser DV o estudante não consegue participar destas aulas. O problema é que parece não haver preocupação destes(as) docentes com o estudante DV em todos os componentes curriculares.

No que tange ao componente curricular de Artes, pude constatar que o docente utiliza as Artes Plásticas para ministrar suas aulas. De certa forma, isto se configura como um atributo que, a nosso ver, não contribui de forma satisfatória para que se efetive o processo de inclusão no ensino regular.

Procedimento dos(as) Docentes:

Nestes componentes curriculares onde são envolvidas na comunidade escolar a educação física e as artes, constata-se que da forma como estão sendo ministradas, não estão contribuindo para o processo inclusivo do estudante DV, já que este delas não participa, não

conseguindo aprender nada em nenhuma atividade e nem conseguindo acompanhá-las de forma completa.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

O acontecimento de maior relevância constatado nestas aulas foi que o estudante DV, mesmo não participando das aulas de educação física, participa de outras atividades físicas fora do ambiente escolar.

Quanto ao acontecimento imprevisto, pudemos constatar que ele ocorreu na escola quando o estudante foi deixado em sala de aula sem que ao menos fosse chamado a participar.

Análise das Aulas:

Nestas aulas de educação física, geografia e artes, nossa análise é a seguinte:

- a) A escola, os(as) docentes e o sistema educacional ainda não estão preparados para que se efetive o processo de inclusão.
- b) Os(as) estudantes estão incluídos apenas em relação ao apoio de alguns colegas, bem como de alguns docentes que preparam suas aulas com materiais adaptados e quanto aos colegas de sala que se preocupam em ditar conteúdos das aulas e ainda fazem exercícios juntos e até provas em grupo.

Observações Gerais:

Nestas observações constatamos que o processo de inclusão ainda está longe de se efetivar. A escola, os(as) docentes e a comunidade escolar parecem ainda estar alheios ao problema da inclusão escolar, que é uma realidade apenas pela força do decreto e das legislações educacionais.

Finalmente, como promover a inclusão escolar se os nossos(as) estudantes não têm sequer acesso ao livro em Braille com o qual possam fazer suas leituras em sala de aula?

Notas de Campo 7

Componentes Curriculares: Filosofia, Língua Portuguesa e Artes

Data: 10/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

As aulas se iniciaram às 7h e foram até as 11h30.

Ao entrar na sala, a docente fez a chamada e em seguida apontou qual seria o texto que os(as) estudantes precisariam interpretar. Seu título era: Pedro, o Homem da Flor.

Nas aulas de artes a docente trabalhou um texto que retrata o período do Renascimento, cujo enfoque foram as artes renascentistas.

No que se refere às aulas de filosofia, observamos que a docente trabalhou a questão da ética, cidadania e ideologia, baseando-se nos filósofos gregos.

Ao descrever estas aulas, pudemos perceber que, devido às mesmas serem essencialmente expositivas e dialogadas, o estudante DV tem sua participação um tanto quanto prejudicada, pois não possui um livro em Braille que possa utilizar para acompanhar as aulas.

Procedimento dos docentes:

Nas aulas de filosofia, a docente utilizou a lousa como recurso didático para fazer alguns apontamentos sobre o tema abordado, bem como o texto que retratava a questão da ética, cidadania e ideologia.

No que se refere às aulas de artes, a educadora, de posse do texto, fez uma rápida exposição sobre as artes renascentistas, ilustrando a aula com figuras que retratavam a época.

Ao nos referirmos à aula de língua portuguesa, a educadora trouxe para toda a turma da sala um texto xerocopiado que abordava a vida de um vendedor ambulante nas ruas do Rio de Janeiro, cujo título era “Pedro, o Homem da Flor”.

É importante salientar, no entanto, que nestes componentes curriculares, os procedimentos adotados pelos(as) docentes garantiram uma participação satisfatória, pois em todas as disciplinas identificamos uma interação da turma com o(a) docente.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nestas aulas observamos que dois acontecimentos chamaram atenção:

O acontecimento imprevisto nestas aulas de arte foi que a docente iria passar um vídeo sobre as artes no renascimento e, no entanto, a energia elétrica acabou, retornando somente duas horas depois, exatamente quando sua aula já havia acabado.

Quanto aos acontecimentos interessantes a serem mencionados nessas aulas ministradas pelos(as) docentes de filosofia, língua portuguesa e artes, identificamos que seus

procedimentos são bem adotados. Porém, o que falta ao estudante DV são os materiais adaptados em Braille para que o mesmo possa frequentar as aulas com maior independência.

Análise das Aulas:

Nossa análise das aulas observadas neste dia restringiu-se em propor que quando os(as) docentes fossem trabalhar com textos digitalizados, ou mesmo impressos, que procurassem fazer uma cópia em disquete, CD ou pen-drive, para que o estudante DV possa imprimi-los em Braille e lê-los sozinho sem que outras pessoas necessitem ajudá-lo.

Outro ponto de análise destas aulas centra-se na situação econômica dos estudantes que não trabalham, só estudam e ainda têm pais desempregados ou viúvos.

Desta forma, nosso olhar é de que estas aulas são relevantes para a formação dos cidadãos, porém a escola não pode e não deve olhar apenas para os bons, perfeitos e normais, pois na escola também há o diferente, o estranho, o outro, enfim, o deficiente, que precisa ser olhado.

Observações Gerais:

Nestas aulas observamos que o que falta para que na escola ocorra a inclusão do estudante deficiente visual no ensino regular é a vontade de parte dos(as) docentes em se habilitarem para promover na sala de aula a inclusão deste estudante. Ao Estado, falta investir em políticas públicas que permitam aos(as) docentes se preparar para fazer acontecer a educação inclusiva.

Penso também, nestas observações, que os(as) estudantes deficientes, seus familiares e demais simpatizantes da causa devem lutar, denunciar e exigir que os nossos gestores públicos façam na prática investimentos na educação inclusiva. Afinal, “queremos ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam, porém queremos ser diferentes quando as igualdades nos descaracterizam” (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 1994).

Notas de Campo 8

Componentes Curriculares: Matemática, Química e Física.

Data: 11/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

As aulas se iniciaram às 7h e terminaram às 11h30.

As duas primeiras aulas foram de matemática.

O docente ministrou as aulas de forma expositiva o tempo todo, porém pouco dialogada. Já os(as) estudantes sentem bastante dificuldade neste componente curricular.

Quanto às duas aulas de química, se restringiram apenas à revisão de conteúdos, visto que na semana seguinte o docente pretendia aplicar uma prova dos conteúdos abordados.

No que se refere às aulas de física, o docente, tendo ciência que os(as) estudantes não têm livro didático, utiliza a lousa em todas as aulas. Isso, a nosso ver, prejudica de certa forma o rendimento das aulas, sem contar que, para acompanhar a matéria, ao estudante deficiente só resta pedir que um colega sente-se ao seu lado para ditar-lhe os conteúdos da lousa.

Procedimento dos(as) Docentes:

As aulas de matemática, física e química neste dia foram, em sua grande maioria, todas ministradas de forma expositiva e pouco dialogadas, pois, conforme já mencionamos, os(as) estudantes têm muitas dúvidas nestes três componentes curriculares.

Observamos que no final de cada aula o docente sempre passa alguns exercícios para que os(as) estudantes possam ir fixando a matéria.

Em relação ao estudante DV, pude observar que encontra muitas dúvidas nesses três componentes curriculares, pois, além de não ter livros em Braille, as aulas são basicamente acompanhadas apenas pela sua acuidade auditiva, tornando-se um tanto quanto difícil a sua absorção dos conteúdos, em especial nestes componentes curriculares que requerem de todos nós uma maior dedicação.

Finalmente, mesmo diante das dificuldades demonstradas pelos(as) estudantes, pudemos identificar que nessa aula houve, de certa forma, interação entre o estudante DV e os(as) docentes, pois ao sentar com um colega o deficiente visual procura sempre que possível tirar dúvidas junto aos(as) docentes sobre como resolver os exercícios propostos.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Quanto aos acontecimentos imprevistos, pudemos constatar que eles estão relacionados à prática social da convivência escolar entre estudantes DVs com seus(as) docentes quando nos referimos ao processo de inclusão, principalmente por se tratar de um estudante que já está regularmente matriculado no ensino médio e ainda não se encontra incluído no ensino regular escolar.

Nossa expectativa era outra, pois afinal esperávamos que o estudante DV, em pleno ensino médio, já pudesse se sentir e estar sendo verdadeiramente incluído no ensino regular.

No que se refere aos acontecimentos interessantes, pudemos constatar que essas três aulas são as em que não se vivencia nenhuma forma de indisciplina entre os(as) estudantes, e isto em pleno quarto bimestre. Por que será?

Análise das Aulas:

Ao pensar no nosso objeto de estudo que é a prática social da convivência escolar entre estudantes DVs com seus(as) docentes na perspectiva da inclusão na diversidade, não constatamos uma boa relação de convivência entre os(as) docentes destes componentes curriculares com o estudante DV, pois o que observamos nessa vivência foi uma relação de opressão, envolvendo esses dois seguimentos.

Tal situação nos fez lembrar Freire (1992), pois, ao invés de proporem uma educação libertadora, humana, humanizante, ao contrário, propõem uma educação centrada na concepção bancária.

Observações Gerais:

Nossas observações acerca desses três componentes curriculares são os seguintes:

- a) Não é possível promover a inclusão na escola na qual os(as) estudantes com deficiência visual não lêem porque não têm livros em Braille;
- b) Não é possível incluir na escola estudantes com deficiência visual sem que esta, a sociedade e o sistema se preparem para receber os(as) deficientes no ensino regular;
- c) Não é possível promover a inclusão esperando apenas que os(as) estudantes se enquadrem, se adaptem e se preparem para serem incluídos sem que a sociedade possa adaptar-se para recebê-lo. Isso não é inclusão. Isso, a nosso ver, é apenas uma integração.

Enfim, tais reflexões nos levam a pensar: não é possível incluir sem que possamos adaptar o sistema de ensino, habilitar os(as) docentes, humanizar a escola, democratizar o ensino e respeitar a diversidade, pois é nela que as diferenças existem e que precisam ser olhadas, percebidas e vivenciadas.

Componentes Curriculares: Biologia, Física e Inglês.

Data: 15/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

Todos os componentes curriculares são ministrados com a utilização de texto fotocopiado pelos(as) estudantes em forma de apostilas.

Todas as aulas são expositivas e pouco dialogadas, pois os(as) estudantes, frente a esses três componentes curriculares, ficam mais atentos, pois nos pareceu que é nessas matérias que eles(as) mais sentem dificuldades.

A docente de biologia trabalhou um texto que abordava a questão da genética humana.

O docente de física colocou na lousa dez exercícios e pediu que os(as) estudantes os resolvessem em dupla.

A docente de inglês, utilizando-se de um dicionário, colocou algumas dezenas de palavras na lousa e pediu que os(as) estudantes identificassem os seus significados, alertando que ao final da aula ela iria recolhê-los e atribuir uma nota. Mas apenas, é claro, para aqueles(as) que conseguissem entregá-los até o final das aulas de inglês.

Procedimento dos(as) Docentes:

Todos os(as) docentes utilizaram alguns procedimentos como aula expositiva pouco dialogada e resolução de atividades sobre os conteúdos ministrados em sala de aula.

No que se refere a essas atividades propostas, pudemos identificar que em sua essência e por excelência elas foram realizadas pelos(as) estudantes, pois em todas ficou evidente a pressão, já que todas valeriam pontos e seriam recolhidas ao final das aulas.

No tocante ao estudante DV, constatamos que o mesmo fez todas as atividades propostas pelos(as) docentes, porém sempre sentado com alguém, visto que nessas atividades, em especial, ele precisa de reforço escolar, apoio nas salas de recursos, até porque o estudante deficiente não tem livro em Braille, conforme já frisamos anteriormente.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Alguns acontecimentos relevantes marcaram esta vivência:

- a) O acontecimento interessante vivenciado nessa inserção na escola é o bom relacionamento do estudante DV com os colegas de sala e com os demais que estudam nas outras turmas.

b) Quanto ao acontecimento imprevisto observado em sala de aula, notamos que ainda é mínima a atenção dispensada pelos(as) docentes ao estudante com deficiência.

Análise das Aulas:

Após percorrer algumas escolas e conviver com alguns deficientes visuais, nossas análises acerca das aulas observadas são as seguintes:

- a) Os(as) estudantes nessas escolas estão integrados e não incluídos, pois são eles(as) que têm que se adaptar para se manterem no sistema, permanecerem no meio e lutarem por sua sobrevivência acadêmica;
- b) Esses(as) estudantes estão apenas integrados e não incluídos, porque são esses(as) que, segundo Sasaki (1997), vem sendo obrigados a se adaptar para se manter no sistema, e não a sociedade, que teria que se preparar para recebê-los(as);
- c) Nossa análise é que falta à escola, aos(as) docentes e aos sistemas escolares promoverem uma educação libertadora, humana e humanizante capaz de propiciar a todos e todas acesso ao conhecimento produzido coletivamente através da dialogicidade.

Observações Gerais:

Nossas observações acerca dessas aulas foram as seguintes:

- a) Nesse dia, mesmo me apresentando à docente e falando dos meus objetivos pelos quais estava na escola assistindo às suas aulas, ela não viu com bons olhos a minha presença em sala de aula, pois pensava que iria vigiá-la e fiscalizá-la.
- b) Com as observações destes componentes curriculares, notei que não há uma boa relação entre o estudante DV e estes(as) docentes.
- c) A educação inclusiva é algo novo na nossa legislação, portanto, ainda difícil de ser aceita, seja pelos(as) docentes, seja ainda pela comunidade escolar como um todo.
- d) A prática social da convivência escolar envolvendo o segmento docente-estudante encontra-se um tanto quanto prejudicada, pois a escola, bem como seus processos educativos, pouco tem contribuído para que se efetive a educação inclusiva.

Notas de Campo 10

Componentes Curriculares: História, Língua Portuguesa e Artes.

Data: 16/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

A docente de história propôs que a turma preparasse um debate sobre Atenas e Esparta.

Nas aulas de língua portuguesa, a docente optou por trabalhar um conto de Machado de Assis cujo nome é “A Cartomante”.

Por fim, a docente elaborou algumas questões sobre as artes no período do Renascimento, em complemento aos conteúdos ministrados nas aulas anteriores.

Procedimentos dos(as) Docentes:

Em todas essas aulas os(as) docentes procuraram envolver os(as) estudantes nas atividades propostas.

Em relação ao estudante DV constatamos que o mesmo está sendo incluído parcialmente pelos(as) docentes ao aplicarem as atividades. É interessante que o docente, a escola e as bibliotecas possam disponibilizar em Braille o material didático para estudantes DVs, cuja meta seria propiciar-lhes uma melhor qualidade de vida na escola e acesso ao conhecimento.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

O acontecimento interessante neste dia foi o anúncio de que o estudante com deficiência irá participar na cidade de Praia Grande de um campeonato de atletismo promovido pela prefeitura daquela cidade. Cabe salientar que esse campeonato se destina apenas para as pessoas com alguma anomalia física.

Quanto ao acontecimento imprevisto, foi o anúncio da diretora em todas as salas de aula dizendo que a nova quadra da escola recém-inaugurada só poderá ser utilizada pela comunidade escolar e não pelos moradores da comunidade.

Análise das Aulas:

Sobre as aulas observadas constatamos que esses componentes curriculares provocam nos(as) estudantes certo temor, pois trazem mais preocupações no sentido de conseguirem suas aprovações no ano letivo.

No tocante ao estudante com deficiência visual por nós observado, constatamos que o mesmo não se encontra incluído porque não lhe é garantido livros em Braille, materiais adaptados ou docentes qualificados(as), para que ele se sinta verdadeiramente incluído no ensino regular.

Observações Gerais:

Acerca dessas aulas observadas nestes três componentes curriculares, identificamos que na escola e no sistema educacional o processo de inclusão precisa passar por algumas mudanças, ou seja, o que temos aí não é inclusão. Talvez possamos dizer que estamos vivendo ainda o paradigma da integração, já que o que vivenciamos foi um modelo integrador no qual só se mantém no sistema educacional aqueles(as) deficientes que se adaptam a ele, sem que a sociedade precise se modificar para recebê-los.

Notas de Campo 11

Componentes Curriculares: Artes, Geografia e Química.

Data: 17/10/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

A docente de artes trabalhou as artes do período Barroco. Ela nos confessou que faz uma pós-graduação sobre Educação Especial dos(as) estudantes deficientes no ensino regular.

A docente de geografia trabalhou a temática das relações internacionais entre os países do MERCOSUL.

Quanto ao componente curricular de química, o docente apresentou aos(as) estudantes alguns trechos de um livro que discute os avanços da tecnologia no que tange à genética humana.

Procedimentos dos(as) Docentes:

Os procedimentos utilizados pelos(as) docentes destes três componentes curriculares, a nosso ver, não conseguiram alcançar os objetivos propostos, pois, pelo que observamos, não despertaram nos(as) estudantes o gosto pelas aulas.

Cabe ressaltar, no entanto, que na aplicação das atividades propostas por esses(as) docentes não foi possível identificar se houve interação destes(as) estudantes com eles(as), levando em conta que os(as) estudantes não conseguiram terminar as atividades apesar do tempo que tiveram para realizá-las. Pudemos perceber que não houve essa interação em nenhuma das aulas.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Posso aferir que nesses componentes curriculares houve dois acontecimentos.

O acontecimento interessante nestas observações foi poder perceber que o estudante deficiente, mesmo sendo acometido de uma anomalia física, é bastante empenhado naquilo que lhe é proposto.

O acontecimento imprevisto nesta análise foi que o estudante DV ficou isolado, rejeitado, e permaneceu o tempo todo desta forma. Torna-se evidente que a inclusão ainda irá demorar tempos para ocorrer.

Análises das Aulas:

Pudemos notar, nesse último dia de observação na escola analisada, que a inclusão é um processo novo na nossa legislação, sendo ainda algo difícil de ser aceito, principalmente se observarmos que grande parcela dos(as) docentes não tem preparação profissional ou habilidade para trabalhar com as diferenças.

A forma como vem sendo conduzida a educação escolar não serve como inclusão escolar, porque só integra aqueles(as) que a escola entende como os que conseguem se sobressair.

Observações Gerais:

Nestas aulas nossa intenção foi encontrar na vivência escolar algo que pudesse garantir o aprendizado verdadeiro para os(as) estudantes que têm deficiência. Vimos que a prática social do docente não vem contribuindo para a prática da inclusão porque a escola não está pronta nem parte dos(as) docentes está preparada para promoverem nas salas de aula a educação inclusiva.

O que observamos é um processo de integração realizado graças aos esforços dos(as) estudantes e de alguns(as) docentes.

Notas de Campo - Comentários Gerais

Notas de Campo 12

Local: Residência pessoal do entrevistado

Data: 2/06/2008

Início: 20h00

Término: 22h00

Descrição do diálogo:

“Pra mim é um modo de aprendizado, pra mim tentar fazer alguma coisa no futuro, e penso em fazer uma faculdade, eu penso em um dia ter como me sustentar, sustentar a minha família e tudo, né? É isso”.

Procedimento dos(as) Docentes:

“Então, é meio complicado falar dos(as) docentes porque temos que ver como são os pais, com certeza eles deram educação para os filhos em casa. Se os pais em casa não respeitam, também não vão respeitar ninguém. Com certeza, para você conviver em grupo você precisa de respeito, a você próprio e aos outros, com certeza.

Então, geralmente eles(as) chamam os pais, e aí os pais não tem pulso firme, não adianta nada, pra eles(as) tanto faz se chama os pais ou não. Tem gente lá que não está nem aí, então temos que talvez que encontrar algum modo de fazer com que esses(as) estudantes possam se não respeitar pelo menos ficar quietos, se não ficar quieto concordar com isso.

“Então é meio complicado porque eu já estou no ensino médio, né? Então tem muita matéria, são muitas coisas, o docente não tem muito o que fazer, né? Talvez eles(as) poderiam passar um cd pra mim gravar as matérias num gravador e passar pra mim ao invés de passar na lousa ou tirar xerox da matéria. Poderia ser outra opção, isso poderia me ajudar legal. É isso, sinceramente não tem muito o que fazer pro docente”.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nesse diálogo, detectamos que o estudante afirma: “olha, a coordenadora, que também já foi minha docente, ela me ajuda bastante, ela sempre senta ali comigo, me dita as matérias, me ajuda resolver os exercícios, pergunta se eu estou entendendo as matérias, ela sempre me ajudou legal. Outro docente que me ajudou muito foi o docente de matemática, mesmo eu tendo muitas dificuldades ele sempre me ajudou, senta ali comigo me ensinava na minha

carteira na minha folha depois que ele passava na lousa ele me ajudava, pena que ele não está mais conosco. Outra docente que me ajuda muito na escola é a docente de ciências, inclusive ela conseguiu pra mim uma tabela periódica ampliada, e isso é muito legal.”

Ao dialogar com o estudante DV, conseguimos identificar que há alguns empecilhos em relação ao processo da inclusão: “O barulho, se não é o maior, é um dos maiores problemas, sei lá é complicado você lidar com esse problema porque se as pessoas não ganham respeito em casa, com certeza não vão respeitar a pessoas próximas”.

Análise das Aulas:

Nesta vivência conseguimos observar junto ao estudante DV que, de acordo com sua opinião, falta: “aos(as) docentes um pouco de pulso firme, tanto para o diretor da escola, como para os(as) docentes, porque o ensino fica meio complicado você entender os conteúdos quando tem um monte de gente conversando, o que eles(as) fazem bagunçando, jogando bolinhas de papel”.

“Isso seria legal, fazer um trabalho extra-curricular, ficar na escola até mais tarde ou ajudar a escola de alguma maneira, algum castigo, quer dizer não bem um castigo, mas alguma atividade extra-curricular mesmo dentro da escola, fora do período escolar, para que esses(as) estudantes entendam, que todo mundo precisa de um respeito, né? Todo mundo precisa ser respeitado.”

Observações Gerais:

“Penso que seria melhor, seria importante que os(as) docentes, a direção e a diretoria terem formação e informação, porque o que está faltando a meu ver é informação. Os(as) docentes não conseguem lidar com isso, falta a eles(as) realmente informação, em muitos casos a gente vê isso. Também falta aos deficientes visuais, não só também aos deficientes visuais, mas também outros deficientes, abandonar aquela idéia, ah não vou ficar só dentro de casa sei lá tem que ter estima, tem que lutar tentar subir na vida não ficar naquele mundinho sossegado, então se o deficiente visual não lutar ninguém vai se interessar por ele, porque se ninguém faz na verdade quem vai fazer por ele não é outra pessoa que vai lutar por ele, buscar seus direitos.

Porque na verdade, quem tem que correr atrás pra buscar seus direitos são os deficientes visuais, não é nenhum docente que vai lutar por eles(as), é claro que o docente e a escola ajudam, vão atrás, ajudam, mas o verdadeiro interessado é o deficiente visual, se ele

não quiser, se ele não tiver vontade própria, de saber alguma coisa, vontade de subir na vida, de fazer uma faculdade, de fazer um mestrado então realmente fica complicado, né?

É isso que eu sinto, eu sinto que realmente falta informação, porque o deficiente visual não está levando essa idéia para a escola, porque muitos parou de estudar, não querem mais estudar, ficam só nisso. Ficam naquela vidinha lá. Então talvez se o deficiente visual se interessasse mais pelos seus direitos, talvez a educação não estaria tão ruim pra gente como está hoje.”

Quanto aos procedimentos administrativos, na opinião do estudante DV: “a diretora também me ajudou muito, conversou com os(as) docentes que não estavam se adaptando, a fim de procurar ajudá-los para que eles conseguissem me ajudar. As matérias de história, de geografia, claro sem falar dos mapas, a docente de ciência e português, nessas matérias foram as que mais me ajudaram nesse ano passado”.

Estudante III: notas de campo 13 a 18

Sexo masculino – 16 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 8º ano do Ensino Fundamental de Escola Estadual – Realizada em 18/06/2008 na sala de recursos da Prefeitura Municipal de São Carlos.

Notas de Campo 13

Componentes Curriculares: Matemática, Educação Física e Geografia.

Data: 05/11/2007 **Início:** 7h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Nas aulas de matemática, a docente trabalhou os seguintes conteúdos: expressões numéricas e expressões algébricas. Nas aulas de educação física os(as) estudantes foram levados à quadra. No componente curricular de geografia a docente trabalhou um conteúdo que retrata o continente americano.

Procedimento dos(as) Docentes:

Ao nos referimos ao procedimento dos(as) docentes nestes componentes curriculares, pudemos observar que a docente de matemática apresenta uma certa preocupação com o estudante DV, pois nas aulas por nós observadas, ela, ao entrar na sala, prepara as atividades para a turma e dita os exercícios para o estudante inclusive ajudando a resolvê-los. No que se refere às aulas de educação física, detectamos que a docente é relutante em praticar alguma atividade esportiva com o estudante DV, pois alega insegurança, medo de que o mesmo se machuque. No que se refere à docente de geografia, notamos que suas aulas são bem ministradas, pois procura dialogar com toda a turma inclusive com o estudante DV.

A nosso ver, os procedimentos utilizados pela docente de matemática aproximam o estudante DV no que tange ao processo de inclusão; por sua vez, ao nos referirmos às aulas de educação física, não observamos nenhuma vontade em promover a inclusão do estudante DV no ensino regular.

Em se tratando das aulas de geografia, os procedimentos utilizados por ela contribuem para que haja, na unidade de ensino, algumas ações educativas que podem contribuir para que ocorra na escola o processo de inclusão. Em síntese, nestas aulas, compostas pelos

componentes curriculares analisados, pudemos perceber que as aulas de matemática e geografia são as que mais possibilitaram que a educação inclusiva pudesse se efetivar.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

O acontecimento imprevisto foi a falta de energia na sala de vídeo, pois a docente de geografia iria passar um filme que ilustrava a distribuição das nações indígenas nos países que compõem o MERCOSUL.

Houve um acontecimento muito interessante: um show que aconteceu na escola neste dia. Cumpre-nos afirmar que este show era de humor e que conseguiu atrair a atenção de todos os presentes. É relevante salientar, contudo, que todas as turmas foram levadas para a quadra para assistir o referido espetáculo. Em relação à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, acreditamos que a mesma ainda irá demorar anos e anos para se efetivar.

Análise das Aulas:

Nesta aula pudemos constatar que a educação inclusiva pode ocorrer, tem que ocorrer e vai ocorrer. Para tanto é preciso que a sociedade se prepare para receber as pessoas com deficiência no ensino regular. Que as escolas e os profissionais se despojem do medo, da insegurança e dos preconceitos e façam acontecer na escola uma verdadeira educação cidadã, aquela que possa promover na unidade de ensino a inclusão sem que haja desrespeito ou discriminação.

Observações Gerais:

Nas aulas observadas constatamos que o problema da inclusão não está no estudante deficiente visual, pois ele quer demonstrar suas capacidades; também não está na estrutura da escola uma vez que pode ser modificada, adaptada para receber com eficiência as pessoas que têm alguma dificuldade de ordem física. Pensamos que o problema da inclusão pode estar na indisponibilidade de alguns dos(as) docentes em aceitar as mudanças, em respeitar o estranho, o diferente, o deficiente.

Pensamos também que o problema da inclusão pode estar nas famílias desavisadas que, ao invés de incentivar seus filhos(as), preferem protegê-los. Finalmente, pensamos que o problema da inclusão também esteja no próprio deficiente, que às vezes prefere se acomodar e deixar que outras pessoas façam por eles.

Notas de Campo 14

Componentes Curriculares: Ciências, Artes e História.

Data: 06/11/2007 **Início:** 7h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Nas aulas de história, a docente trabalhou um conteúdo relacionado ao tráfico negreiro para o Brasil. Outra docente trabalhou um conteúdo sobre meio ambiente cujo enfoque foi a ecologia. Neste dia, a docente de artes trabalhou com os(as) estudantes conteúdos relacionados à medida de área.

Procedimento dos(as) Docentes:

Nas aulas de história a docente ao entrar em sala fez a chamada e em seguida solicitou aos estudantes que abrissem o livro no capítulo sobre o tráfico negreiro para o Brasil. Colocou alguns(as) estudantes para ler enquanto ia fazendo a explicação dos conteúdos. No que tange a docente de ciências as aulas se iniciaram, ela fez a chamada e em seguida pediu que os(as) estudantes tomassem mão do texto que ela havia trazido na última aula, cujo tema em discussão seria o meio ambiente brasileiro. A docente deste componente curricular, após fazer uma exposição da matéria relacionada ao meio ambiente, propôs que os(as) estudantes elaborassem algumas questões e respondessem até o final da aula.

Em relação às aulas de educação artística, a docente pediu aos(as) estudantes, que após suas explicações sobre medidas de áreas, desenhassem em seus cadernos algumas figuras geométricas e em seguida calculassem a área em km^2 , m^2 , e cm^2 .

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nas aulas de história o acontecimento interessante, que por sinal gerou entre grande parte dos(as) estudantes alguns questionamentos, foi a afirmação de que alguns negros foram contrários à abolição, pois com isso estes não teriam para onde ir, não teriam moradia e nem terra para trabalhar; pior que isso, não teriam qualificação e preparação para competir com os primeiros imigrantes que acabavam de chegar ao Brasil.

No que se refere às aulas de ciências e artes, ambas as docentes iriam utilizar a sala de vídeo nas últimas duas aulas, porém a diretora, não sabendo de tal "planejamento de ambas", emprestou-a para alguém do bairro fazer uma reunião.

Pudemos constatar que em ambas as aulas, a dificuldade encontrada pelas duas docentes frente ao acontecimento imprevisto foi a não possibilidade para que se programassem, passando dois filmes, um sobre o buraco na camada de ozônio, e o outro sobre a devastação da floresta amazônica.

Análise das Aulas:

Nestas aulas, nossa análise foi a seguinte: se pensarmos na inclusão da forma que aí esta posta, pensamos que o processo de inclusão ainda vai demorar muito para se efetivar, bem como a preparação de alguns(as) docentes e a estrutura da escola.

Observações Gerais:

Nossas observações acerca dessas aulas são as de que a estrutura educacional verdadeiramente não está pronta para promover a educação inclusiva; por sua vez, parte dos(as) docentes parece não ter se dado conta de que inclusão está em nossa frente e que precisa ser colocada em prática; os(as) estudantes existem, estão aí, precisam ser reconhecidos como cidadãos que se encontram presentes na sociedade.

O sistema educacional necessita mudar, a sociedade se preparar para receber o estudante com deficiência na escola, afinal, até então eram os(as) estudantes que se preparavam para se adequar ao sistema e não a sociedade, e agora?

Não estamos mais vivendo no paradigma da integração, no qual os(as) estudantes é que tinham de se preparar para se manter no sistema. Na educação inclusiva, os papéis se inverteram: agora são as escolas, os(as) docentes e a sociedade que têm de se preparar para receber todos os deficientes, independente do grau, nível e tipo de deficiência a que foram acometidos.

Notas de Campo 15

Componentes Curriculares: Física, Artes e Ciências.

Data: 07/11/2007 **Início:** 7h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Ao iniciar as aulas, a docente fez a chamada e em seguida pediu que os(as) estudantes se dirigissem para a quadra de esportes da escola. A docente de educação física disse ao estudante e a mim que, se nós dois quiséssemos, poderíamos ficar na sala, não precisaríamos ir até a quadra. O estudante DV insistiu com ela e pediu que fôssemos também. Na quadra, fomos colocados ao lado do local onde as atividades físicas estavam sendo executadas e em seguida a docente com algumas bolas sugeriu aos(as) estudantes que praticassem atividades livres. Eu, o estudante DV e a docente ficamos conversando ao lado da quadra. Ela me disse que não coloca os dois estudantes DVs para praticar nenhuma atividade porque não tem nenhuma habilitação para exercer essa função, pois no estado e no município onde trabalha, nunca recebeu nenhum treinamento específico para trabalhar com pessoas com deficiência visual.

Ao sentarmos ao lado da quadra, a docente, o estudante DV e eu, ela me confessou que na escola os(as) docentes não estão preparados para o processo de inclusão dos(as) deficientes, principalmente em se tratando dos(as) estudantes com deficiências. A docente me confessou ter medo de colocar o estudante deficiente para praticar alguma atividade esportiva, pois ela assim como as outras colegas não tem habilitação, preparação e qualificação para ministrar uma aula de qualidade aos(as) estudantes que possuem alguma limitação física, principalmente se as limitações forem visuais.

A docente alegou que na escola não há preparação para que o estudante DV possa fazer educação física, sem contar que não há na escola bola adaptada para que os estudantes deficientes joguem e pratiquem alguma atividade esportiva.

No que se refere à docente de artes, esta em suas aulas trabalhou com desenho de figura geométrica, ângulo e cálculo de área em cm^2 , m^2 e km^2 . Nestas atividades não identificamos nenhuma participação do estudante DV, pois ambas necessitavam de uma certa aproximação da docente no sentido de explicar para o estudante DV estes conteúdos de forma mais concreta.

Quanto às aulas de ciências, a docente fez uma rápida exposição dos conteúdos explicados nas aulas anteriores, elaborou cerca de 30 questões e pediu aos(as) estudantes que se organizassem em duplas e as resolvessem, pois destas questões ela tiraria 10 para a avaliação de ciências na aula da próxima semana.

Procedimento dos(as) Docentes:

Pensamos que o procedimento adotado pela docente de educação física, em se tratando do processo de inclusão, não foi o mais correto por se tratar exatamente do momento em que se fala de inclusão até nas atividades esportivas, e esta inclusão não vem ocorrendo.

Os procedimentos adotados pela docente de ciências também, a nosso ver, não contribuíram para que a inclusão ocorresse, pois a mesma adotou alguns recursos abstratos distantes do entendimento do estudante DV.

Em relação às aulas de ciências, a docente ao elaborar as 30 questões já mencionadas, em nenhum momento se propôs a auxiliar o estudante com deficiência a fim de que o mesmo pudesse resolver estas questões. Ao final da aula, a mesma aproximou-se dele e pediu sua agenda anotando o seguinte recado: "docente da sala de recursos, leia com o estudante os capítulos 7, 8 e 9 e responda as 30 questões na folha em anexo, pois estas serão aplicadas na avaliação da semana que vem mais precisamente no dia 14 de novembro".

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nas aulas observadas, dois acontecimentos marcaram este dia: o interessante foi a confissão da docente em demonstrar seu despreparo no sentido de não colocar o estudante DV nas atividades esportivas. Quanto ao acontecimento imprevisto que nós não esperávamos, foi em relação à docente de ciências, quando esta transfere o papel da escola do ensino regular para a docente da sala de recurso, o que nos fez levantar aqui duas questões primordiais:

- a) Será que a docente não tem ainda noção sobre o que é uma sala de aula no ensino regular onde os(as) estudantes necessariamente devam ser incluídos inclusive pelos(as) docentes?
- b) E a docente, será que ela tem noção de que sua prática social de educação contribui para que nossas salas de aula que objetivam a inclusão estão voltando-se para a educação especial e, por conseguinte, segregando os(as) estudantes deficientes em ambientes isolados longe do convívio social?

Análise das Aulas:

Nestas aulas pudemos constatar que o processo de inclusão está longe de se efetivar. Constatamos também que os(as) docentes não têm preparação, e parecem não querer se qualificar para promoverem a inclusão escolar de todos e todas no ensino regular. Observamos que na escola, o sistema de ensino nela associada e as instituições que

administram a educação também não estão querendo ou não estão se preparando para receber as pessoas com deficiência visual.

Observações Gerais:

Observamos nesta vivência que o estudante quer ser incluído nas aulas, na escola e em todas as atividades esportivas propostas pela escola e pela docente. Identificamos que não há na escola estrutura física adaptada pronta para verdadeiramente promover a inclusão escolar deste deficiente no ensino regular.

Constatamos também que a inclusão escolar só vem se dando através dos decretos e de poucas iniciativas ainda tímidas por parte de alguns(as) docentes, pois vivenciamos nestas aulas indisposição, pouca vontade, desrespeito para com o outro, o diferente, o deficiente, o estranho, enfim, omissão aos direitos sociais de todos e de todas ao ensino e à aprendizagem em escolas que deveriam verdadeiramente promover a inclusão mas que, ao contrário, estão promovendo a segregação daqueles(as) que têm ou pelos menos deveriam ter seus direitos respeitados.

Notas de Campo 16

Componentes Curriculares: Português, Matemática e História.

Data: 08/11/2007 **Início:** 7h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Nas aulas de língua portuguesa, a docente trabalhou conteúdos sobre análise sintática e análise morfológica, além de pedir aos(as) estudantes que elaborassem alguns exercícios sobre os conteúdos ministrados nestas duas aulas. Nas aulas de Matemática, a docente trabalhou com os(as) estudantes os conteúdos sobre equação do 2º grau, expressões algébricas e expressões numéricas. Na aula de história, a docente promoveu um debate sobre as cidades-estado gregas Atenas e Esparta.

Estas aulas iniciaram-se às 7h e terminaram às 11h30min.

Procedimento dos(as) Docentes:

Nas aulas de língua portuguesa, os procedimentos das docentes foram os seguintes: na turma, todos os(as) estudantes têm livro e acompanham as explicações da docente lendo, grifando e elencando pontos que eles(as) consideram relevantes. Em relação ao estudante DV isso não é possível, visto que acompanha as aulas apenas utilizando a audição, pois o mesmo não tem livro em Braille.

Em relação às aulas de matemática o estudante DV tem aumentadas as suas dificuldades; por mais que a docente utilize a lousa para fazer suas exposições, sua percepção acerca dos conteúdos fica um tanto quanto prejudicada, pois o estudante com deficiência não possui livros nem qualquer outro recurso para acompanhar a resolução dos exercícios propostos na lousa.

No que tange às aulas de história, estas, por mais que exijam do estudante com deficiência uma maior carga de leitura, o mesmo consegue fazer anotações durante as exposições da docente nas aulas. Devido a não terem livros e os recursos serem limitados, pensamos que os procedimentos adotados pelos(as) docentes em todas as aulas não tem sido o melhor para a aprendizagem das pessoas com deficiência visual, porque as aulas ministradas por esses(as) docentes estão muito superficiais, portanto, de difícil acesso ao estudante com deficiência visual.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Interessante: nas aulas de história percebemos que o estudante DV participa com maior exatidão, faz intervenções, questiona e até participa ativamente das discussões em sala de aula.

Porém em relação aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, sua participação em sala de aula inexistente, pois são conteúdos de maior complexidade e, dentro de uma sala com 40 estudantes, a docente nos confessou que é muito difícil dar atenção a ele e deixar outros 40 na sala de aula “a ver navios”. Dessa forma eu pergunto: o DV pode ficar “a ver navios”?

Análise das Aulas:

Nestas aulas, fizemos a seguinte análise:

- a) Parte dos(as) docentes não está preparada, qualificada e habilitada para promover a inclusão dos(as) estudantes com deficiência visual;

- b) A nossa estrutura escolar, educacional e funcional não está pronta para incluir todos e todas na escola;
- c) O diferente, o estranho, o dessemelhante ainda é visto como o outro, o estigmatizado na escola;
- d) Ainda há impregnado no imaginário de parte do corpo docente, em grande proporção, que ser deficiente é ser doente, pouco produtivo, impróprio ao sistema.

Observações Gerais:

Nos diálogos que tivemos com os(as) estudantes DVs observados em 3 escolas, num total de 6 estudantes, sendo estes rigorosamente entrevistados, percebemos que falta nas escolas o envolvimento de todos. Notamos ainda que falta também comprometimento de alguns(as) docentes no sentido de se aperfeiçoar, qualificar-se, especializar-se para desenvolver o seu trabalho.

Falta às instituições educacionais a clareza de que educação, ensino e, por conseguinte inclusão, alvo deste estudo, não se faz com decretos ou medidas simplistas de cima para baixo; ao contrário, inclusão se faz com trabalho, formação, qualificação não só do corpo docente da escola, mas também de toda a comunidade escolar, na qual estão envolvidos todos os seguimentos da escola.

Notas de Campo 17

Componentes Curriculares: História, Inglês, Geografia e Ciências.

Data: 09/11/2007 **Início:** 7h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Neste dia observamos 5 aulas, sendo uma de história, uma de inglês, uma de geografia e duas de ciências. Em todas essas, as docentes optaram pela aula expositiva e dialogada.

Procedimento dos(as) Docentes:

No que tange a aula de história, a docente utilizou-se do seguinte procedimento: sugeriu que os(as) estudantes do grupo que participou representando a cidade-estado de Esparta respondessem às questões por escrito sobre a cidade-estado de Atenas. Já o grupo que

representou a cidade-estado de Atenas responderia por escrito às questões elaboradas por Esparta e, ao final da aula, entregariam a ela, pois isso iria valer como a 1ª nota do 4º bimestre.

No tocante ao componente curricular de geografia, como avaliação do 4º bimestre cujo valor seria de 0 a 5, pediu que os(as) estudantes fizessem um mapa do continente americano individualmente.

Em relação ao estudante DV, constatamos que o mesmo ficou sem fazer essa atividade, pois, conforme já observado nas aulas analisadas, atividades que envolvem mapas, figuras geométricas, artes, pinturas, etc., ocasionam aos(as) estudantes com deficiências maior dificuldade de interação e participação. Questionando a docente sobre o que o estudante DV iria fazer, a mesma me disse que depois enviaria um bilhete para a docente da sala de recursos, para que ela aplicasse alguma atividade com o estudante DV valendo essa nota.

Em relação ao componente curricular de inglês, a docente solicitou que os(as) estudantes abrissem o caderno em sua matéria e copiassem do quadro 50 palavras que ela iria escrever. Em seguida pediu que de forma individual, os(as) estudantes se utilizassem do dicionário para fazer a tradução destas palavras e entregassem a ela ao final da aula.

Mais uma vez o estudante com deficiência ficou de fora das atividades, sob a alegação de que deveriam ser realizadas de forma individual. Em relação ao componente curricular de ciências, penso ter sido essa docente a única que parou nessa semana e incluiu o estudante com deficiência na sala de aula do ensino regular igualmente aos outros. Nestas aulas a mesma, ao expor os conteúdos, sempre procurou fazer com que o estudante DV participasse das aulas e, ao final de sua exposição, a docente fez uma pausa e em seguida, ditou para a turma toda 13 questões sobre o capítulo ministrado; o estudante DV copiou normalmente em sua máquina de escrever Braille, afinal o mesmo é alfabetizado, sabe ler e escrever Braille, escuta muito bem e quando é acionado pelos(as) docentes, corresponde às expectativas.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nestas observações, jamais esperaríamos que em plena 7ª série, três docentes iriam passar atividades tão diferentes utilizando os mesmos procedimentos, propondo atividades individuais tendo um estudante dessemelhante na sala desprovido da equidade visual.

Por sua vez, o acontecimento interessante por nós observado nesta vivência foi a postura da docente de ciências quando utilizou procedimentos iguais para todos na sala, demonstrando que mesmo existindo entre eles(as) um estudante deficiente, isso não seria motivo para tratar 40 estudantes de uma forma e o deficiente de forma diferente.

Análise das aulas:

Nas aulas observadas, nossa análise centrou-se na perspectiva de que grande parcela do corpo docente ainda vê na escola o estudante deficiente como o outro, o estranho, enfim, como o estigmatizado.

Nossa análise é a de que nestas aulas o estudante com deficiência ainda é olhado como um problema ao sistema de ensino, porque a alegação é a de que os(as) docentes não estão preparados para trabalhar com populações especiais.

Observações Gerais:

Nessa longa trajetória observamos alguns pontos fundamentais que seguramente vão servir para reflexão na escola e no sistema educacional:

- 1º) Não constatamos nas escolas observadas grandes preocupações em realmente promover a inclusão dos(as) estudantes com deficiência visual na escola;
- 2º) Não conseguimos identificar junto à parte dos(as) docentes na prática social da convivência escolar, empenho no sentido de realmente promover uma educação inclusiva, que abraça a diversidade na pluralidade sem discriminar, sem exercer alguma forma de preconceito social ou educacional;
- 3º) Nestas observações, notamos que é possível promover na escola uma educação cidadã que promova a libertação, a humanização sem promover estigma, estereótipos e qualquer forma de preconceito.
- 4º) Finalmente, nestas observações notamos que para parte dos(as) docentes falta formação, preparação, qualificação e habilitação para que a educação inclusiva seja promovida, principalmente quando nos referirmos aos(as) estudantes com deficiência visual que não têm na sala livros em Braille, não têm uma bola adaptada para a prática esportiva, sem contar que dos aproximadamente 45 docentes observados(as), nenhum destes(as) relataram saber ler e escrever Braille.
- 5º) Em síntese, a nosso ver não é possível promover a inclusão escolar num sistema educacional que prima pela quantidade de estudantes numa sala, ou seja, não é possível vivenciar na escola a inclusão em uma sala de aula que tenha 42 estudantes matriculados e que a docente alega não poder atender a todos esses(as) estudantes mais o que tem deficiência; é como se o estudante com deficiência não fosse também estudante regularmente matriculado no ensino regular.

Notas de Campo 18 - Comentários Gerais

Local: Sala de Recurso

Data: 18/06/2008 **Início:** 14h00 **Término:** 15h30mi

Descrição do diálogo:

O estudante no ano que observamos em sala de aula estudava numa escola municipal de São Carlos. Devido a problemas particulares, em 2008, o mesmo foi obrigado a ir para outra escola, sendo esta da rede estadual, fora do perímetro urbano da cidade de São Carlos. Um fenômeno que nos chamou a atenção diz respeito à tia deste estudante DV. Neste ano de 2008, ao ser matriculado na atual escola onde estuda, a direção exigiu que a tia deste estudante o acompanhasse durante as aulas todos os dias. A alegação foi a de que na escola os(as) docentes não estão habilitados para trabalharem com o estudante deficiente visual. Tal confissão foi feita no dia 18 de junho de 2008 na sala de recursos de uma escola municipal, no momento em que o estudante com deficiência estava sendo entrevistado.

Procedimento dos(as) Docentes:

Ao dialogar com o estudante identificamos, a partir de seu depoimento, dois procedimentos que na opinião do mesmo não contribuí para sua inclusão efetiva na sala de aula do ensino regular:

- Parte das aulas são expositivas e isso dificulta o entendimento; o mesmo não tem livros em Braille para acompanhar os conteúdos em sala de aula.
- Os(as) docentes quando não estão lendo ou explicando a matéria, insistem em passá-la toda na lousa. Para nós, a melhor alternativa seria que eles(as) ditassem, para poder escrever em Braille.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

No diálogo com o estudante, conseguimos identificar durante essa vivência que nos anos anteriores o mesmo não praticava nenhuma atividade física escolar. Confessou-nos o estudante: “Sabe, no ano passado, eu não participava da educação física, mas agora eu estou fazendo”.

Nessa convivência, ao dialogar com o estudante identificamos que a indisciplina dos colegas e a falta de domínio da classe por parte do docente é um problema para o seu

aprendizado. Pois, segundo ele: “é um grande problema, pois os(as) docentes estão explicando lá e eles estão falando acho que isso não pode acontecer acho assim quando o docente explica tem que ficar quieto”

Análise das Aulas:

As minhas dificuldades maiores eu tenho em inglês e história. Na história o docente explicou para a sala sobre a reforma agrária e eu não entendi muito bem. Em inglês, minhas dificuldades são por que eu não sei ler em inglês, eu não sei o nome dos verbos aí fica difícil né? Quanto aos componentes curriculares que eu tenho maior facilidade são: ciências, português, geografia e matemática.

Observações Gerais:

Ajudaria eu muito ter um livro em Braille, né? Na sala de aula, pois aí eu iria poder ler e copiar assim como todo mundo né? Isso iria facilitar um pouco mais minha vida na escola. Sabe sem ter o livro em Braille sempre tem que ter uma pessoa para ficar lendo, com o livro em Braille eu mesmo ficaria lendo.

Estudante IV: notas de campo 19 a 24

Sexo masculino – 14 anos – Baixa Visão (20%) – Estudante do 8º ano do Ensino Fundamental de Escola Particular – Realizada em 21/06/2008 na residência do Colaborador.

Notas de Campo 19

Componentes Curriculares: Espanhol, Religião e Matemática

Data: 17/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

A atividade desta aula foram os exercícios de conjugação de verbos na língua espanhola, das 7h00 às 8h00.

A aula iniciou-se às 8h00 com a docente fazendo a chamada e em seguida pediu que a turma fizesse silêncio, pois ele queria começar a ministrar os conteúdos. O docente mantém o tempo inteiro a aula utilizando-se de textos mimeografados. Suas aulas são todas expositivas sem que possa envolver os(as) estudantes no sentido de fazê-los participar. A prática social da convivência escolar do docente em momento algum contribui para que haja na sala de aula o processo de inclusão do estudante deficiente visual. Não conseguimos observar o envolvimento deste nem nos conteúdos, nem na disciplina em sala de aula. Observamos que não houve dos(as) estudantes nenhum interesse destes por esse componente curricular de religião; a nosso ver isso contribuiu muito para que suas aulas e, por conseguinte, sua prática social de convivência escolar esteja longe de se efetivar. Isso ficou evidenciado quando os(as) estudantes passaram a aula inteira sem fazer nada inclusive o estudante DV que nem sequer tem o texto mimeografado que ele distribui em todas as aulas.

Essas aulas se iniciaram às 9h30 e se encerraram às 11h30. O docente utilizou-se das duas aulas para tirar dúvidas da turma. Fez correção dos exercícios que eram sobre produtos cartesianos e equação do primeiro grau. Constatamos que a maioria da turma encontra muitas dificuldades neste componente curricular, inclusive o estudante DV por mim observado nessas aulas. O estudante DV frequenta, no período vespertino, uma sala de recursos situada em uma escola estadual para ajudá-lo a resolver os exercícios propostos pelos(as) docentes do ensino regular.

Procedimento dos(as) Docentes:

Durante os primeiros minutos da aula, o docente fez uma rápida exposição dos conteúdos ministrados nas aulas anteriores. Em seguida, pediu que alguns estudantes fossem até a lousa e conjugassem os verbos expostos na mesma em espanhol. Após alguns(as) estudantes terem ido à lousa o docente fez a leitura dos respectivos verbos com a outra parte da turma. Em relação ao estudante DV, o docente o conduziu até o quadro e o colocou para conjugar um dos verbos que estavam expostos. Os últimos 05 minutos do término da aula foram utilizados pelo docente para visar os cadernos dos(as) estudantes. A aula encerrou-se quando o docente fez a chamada da turma.

O docente adota texto mimeografado, suas aulas são expositivas não dialogadas, e os(as) estudantes quase sempre não têm ou não trazem o texto, sua prática social não condiz com o processo de inclusão, pois nas aulas observadas, não conseguimos identificar nenhum envolvimento do docente com o estudante DV nem do estudante com o docente numa relação de inclusão escolar. Suas aulas são sempre ilustradas com textos bíblicos que por sinal dificilmente consegue atrair a atenção dos adolescentes durante as aulas. O docente propôs nesta aula duas questões: onde iniciou-se a educação dos primeiros povos da colônia? Quem eram os jesuítas e quais eram os seus papéis na colônia? Nessa aula ficou evidente que não houve nenhum aspecto que a nosso ver pudesse contribuir para o processo de inclusão do estudante DV na sala de aula.

O docente utiliza aula expositiva dialogada e procura tirar todas as dúvidas, inclusive levando os(as) estudantes à lousa para resolver exercícios. O procedimento do docente em relação ao estudante DV foi satisfatório, pois ao propor as atividades com a turma, procurou incluir esse estudante em todas as atividades. Desta forma, pudemos observar que o referido docente sempre que possível está desenvolvendo em sala o processo de inclusão escolar. Assim, sua prática de convivência contribui de forma satisfatória para que o estudante DV possa estar sempre ativo nessas aulas.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

O acontecimento que a nosso ver configurou-se de grande relevância na aula observada foi a postura didática e metodológica do docente em envolver os(as) estudantes nas atividades da aula.

Com relação à postura e envolvimento dos(as) estudantes na atividade proposta pelo docente, percebemos que os mesmos foram companheiros e solidários com o estudante DV, porque procuram sempre ajudá-lo, na locomoção e na execução das atividades.

Por ser irmão lassallista e, portanto, religioso, o docente demonstrou claramente que é até hoje favorável a catequização dos indígenas, ou seja, defende que os indígenas sejam apenas ensinados no idioma português, alegando que esta é a nossa língua oficial, por acreditar que os mesmos não tem uma religião definida; isso nos leva a crer que para este docente os índios não têm cultura religiosa, não têm uma religião própria e nem têm seus próprios deuses.

Quanto aos acontecimentos imprevistos, pude notar uma constante entrada e saída de estudantes na sala de aula, devido à realização de um campeonato que vem ocorrendo na escola, assim, o excesso de barulho contribuiu muito mais para que não houvesse o processo de inclusão do estudante DV nas atividades propostas.

Aspecto interessante: o docente, mesmo trabalhando o conteúdo de matemática, que por sinal assusta a turma, consegue manter bom relacionamento com os mesmos, fazendo com que eles(as) gostem dos conteúdos ministrados em sala. Quanto ao estudante DV observado, este se encontra atualmente com algumas notas insuficientes, ficando inclusive de recuperação deste componente curricular no terceiro bimestre.

Nesta semana houve alguns aspectos imprevistos, pois a escola estava promovendo um campeonato interclasses envolvendo as seguintes modalidades: vôlei masculino e feminino, basquete masculino e feminino, e futebol de salão masculino. A nosso ver, essa movimentação de estudantes (entra e sai na classe) atrapalhou de forma significativa o andamento das aulas.

Análise das Aulas:

Desta forma, percebemos que, talvez pela minha presença, o docente promoveu a inclusão parcial do estudante DV. Visto que, por ser a primeira aula que observe limito-me a dizer que o docente incluiu totalmente o referido estudante.

Neste sentido, a prática social da convivência escolar do docente não correspondeu, a nosso ver, ao processo de inclusão, porque o fato do estudante ir ao quadro negro não significou a inserção deste na atividade e até mesmo o seu aprendizado, pois ele somente repetiu o que ordenou o docente.

Nesta perspectiva, analisamos, a grosso modo, que o processo de inclusão ainda está ocorrendo de forma muito lenta e gradual, portanto ainda longe de se efetivar. Esta foi uma das principais observações que fizemos durante esta aula.

Nas aulas de religião pudemos perceber que elas são essencialmente de caráter religioso, dogmático, centrado nos princípios do catolicismo. Nossa percepção é a de que essas aulas não contribuem em nada para a formação da consciência crítica dos(as) estudantes, pois o fim único dessas aulas é fundamentalmente o caráter religioso. A partir da nossa vivência na escola, conseguimos observar que o docente conduz de forma satisfatória as aulas de matemática, pois procura envolver todos os(as) estudantes em suas aulas.

Nessas aulas, além de corrigir os exercícios e tirar dúvidas, o docente conseguiu fazer com que a maioria absoluta da turma resolvesse os exercícios durante essas aulas. Desta forma, conseguimos identificar que o docente está promovendo a inclusão escolar do estudante DV em seu componente curricular.

Observações Gerais:

Nesta primeira observação senti muita dificuldade, principalmente, no tocante a minha própria limitação visual, em observar a postura pedagógica do docente, o comportamento dos(as) estudantes em sala de aula, bem como destes para com o DV. Todos os elementos citados configuraram-se numa tarefa muito difícil.

Em relação ao DV, isso também se tornou uma tarefa um tanto quanto complexa de ser realizada, pois observar seu envolvimento, desempenho, suas ações e atitudes, confesso, tornaram-se, de certo modo, um grande desafio.

A postura do docente não contribui para a formação dos(as) estudantes, visto que eles(as) dispensam pouca atenção a essa aula. Em nenhum momento pudemos identificar algum comportamento satisfatório nas aulas observadas inclusive do estudante DV que nem sequer tinha o roteiro mimeografado das aulas, nem feito as tarefas propostas em sala.

Nestas, nossas dificuldades foram identificar se as aulas têm algo que possa contribuir para a formação da consciência política do cidadão. Nossas observações acerca desses componentes curriculares é a de que o processo de inclusão não vem ocorrendo para todos, em especial para o estudante DV que se encontra matriculado na sétima série do ensino fundamental neste estabelecimento. O estudante DV frequenta duas vezes por semana a sala de recursos. Isso lhe possibilita resolver grande parte das atividades propostas pelos(as) docentes do ensino regular. Desta forma, é possível concluir que a sala de recursos vem se

configurando como um instrumento didático-pedagógico capaz de propiciar o desenvolvimento destes(as) estudantes deficientes visuais no ensino regular.

Notas de Campo 20

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa e Artes

Data: 18/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

A docente deu início à aula às 7h00 e encerrou-a às 9h00. Fez a chamada e em seguida iniciou a correção dos exercícios propostos nas aulas anteriores. Procurou tirar todas as dúvidas. Os conteúdos trabalhados foram de análise sintática, análise morfológica e ortografia.

As aulas iniciaram-se às 9h30 e terminaram às 11h30. A docente iniciou a aula, fez a chamada e em seguida apontou os nomes de 6 estudantes que tiveram desempenho insuficiente com ela no terceiro bimestre. Em seguida, propôs que os(as) estudantes fizessem junto ao Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos algum trabalho que ilustrasse os 150 anos de emancipação da cidade.

Procedimento dos(as) Docentes:

A docente utiliza-se de apostilas para ministrar suas aulas. Estas são expositivas e dialogadas. Utiliza-se muito pouco da lousa, o que, a nosso ver, contribui de forma insatisfatória para que o estudante DV possa se interar dos conteúdos. Enquanto a docente escreve na lousa, um colega sentado ao lado do estudante DV, ao mesmo tempo em que copia os conteúdos, dita para ele a matéria que está sendo escrita, e que vai por ele sendo também escrita em seu caderno, visto que este estudante tem baixa visão e/ou visão subnormal.

Em relação ao processo de inclusão, pudemos observar que o estudante DV encontra-se um tanto quanto alheio ao processo de ensino e de aprendizagem, pois muito pouco participa das aulas. A docente, ao propor discutir os conteúdos do quarto bimestre, anunciou quais serão as atividades que irá desenvolver nesse bimestre.

Procurou discutir com os(as) estudantes sobre como irá conduzir esse trabalho que envolve, além da sala de aula, algumas visitas em órgãos públicos da cidade, como bibliotecas, pontos turísticos e/ou outros locais que retratem a história do município.

Pudemos observar que essas atividades propostas de certa forma despertaram nos(as) estudantes muito interesse, por se tratarem de atividades que irão ocorrer fora do ambiente escolar.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

A docente anunciou nesta aula que irá ocorrer um concurso de redação promovido pela Secretaria Municipal de Educação, cujo tema será os 150 anos da emancipação política da cidade de São Carlos. Quanto aos aspectos imprevistos, houve a reação dos(as) estudantes quando a docente listou 16 nomes que ficaram de recuperação com ela no terceiro bimestre. Isso provocou na sala certo desconforto, pois os(as) estudantes envolvidos não queriam aceitar tal decisão. Em relação ao estudante DV, este se manteve em silêncio, mesmo sendo ele um desses que ficaram em recuperação.

Aspecto interessante: neste constatamos que os estudantes demonstraram muito interesse em executar essas atividades, principalmente por se tratarem de passeios por vários locais da cidade.

Quanto aos aspectos imprevistos, mais uma vez eles estiveram restritos ao campeonato esportivo que estava acontecendo na escola nessa semana.

Análise das Aulas:

A prática social de convivência escolar da docente em relação ao estudante DV, a nosso ver, não satisfaz o processo de inclusão escolar, pois durante duas aulas observadas, em nenhum momento constatamos que a mesma se aproximou do estudante DV. Por outro lado, também constatamos que o estudante DV frente a essas aulas se mantém um tanto quanto alheio, não pergunta, não faz as atividades e quase sempre está ausente. Acerca desse componente curricular, pudemos constatar que a prática social de convivência da docente em relação ao estudante DV foi insatisfatória, pois a mesma não propôs que o estudante participasse de nenhuma das atividades. No entanto, uma das colegas fez o seguinte questionamento: “docente, e o Estudante IV, não vai fazer nada?”. A docente respondeu: “Ah, peça a ele que entre em algum grupo, ou que ele faça qualquer outra atividade na sala de recursos” (onde frequenta duas vezes por semana).

Observações Gerais:

Durante estas aulas pudemos observar que a prática social de convivência escolar do docente em relação aos(as) estudantes é um tanto quanto distante, pois notamos que os mesmos sentem algum receio em participar das aulas, mesmo que a docente os convidem.

Em relação ao estudante DV, pudemos constatar que a prática social de convivência do docente no processo de inclusão não vem ocorrendo, pois se, por um lado, não observei nenhum envolvimento da docente em se aproximar deste estudante, por outro lado também constatei que o estudante DV se mantém um tanto quanto distante dessas aulas, dificultando, portanto, sua inclusão no ensino regular. Nossas observações acerca deste componente curricular é a de que o processo de inclusão não vem ocorrendo para todos, em especial quando referimo-nos ao estudante DV que se encontra matriculado na sétima série do ensino fundamental deste estabelecimento de ensino.

O estudante DV frequenta duas vezes por semana a sala de recursos. Isso lhe possibilita resolver grande parte das atividades propostas pelos(as) docentes do ensino regular. Dessa forma, é possível concluir que a sala de recursos vem se configurando como um instrumento didático-pedagógico capaz de propiciar o desenvolvimento desses(as) estudantes deficientes visuais no ensino regular.

Neste componente curricular, pudemos observar que a prática social de convivência escolar da docente não está contribuindo para o processo de inclusão no ensino regular. Observamos que não há envolvimento da docente em relação à participação do estudante DV em suas aulas.

Constatamos ainda que não há no processo ensino-aprendizagem relação alguma de interação, aproximação ou diálogo envolvendo a docente e o estudante DV.

Quanto à inclusão escolar do estudante DV, podemos afirmar que esta só vem ocorrendo em relação aos seus colegas, que o ajudam a resolver as atividades propostas em sala de aula por todos os(as) docentes.

Notas de Campo 21

Componentes curriculares: Geometria e Ciências

Data: 19/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

As aulas iniciaram-se às 7h00 e se encerraram às 9h00. Os conteúdos ministrados foram sobre circunferência e outras figuras geométricas. O docente utilizou vários recursos didáticos para ilustrar essas figuras, mostrando bolas, quadros, retângulos, triângulos, losangos, etc. Em seguida, a próxima docente iniciou a aula, fez a chamada e anunciou na lousa quais serão os conteúdos a serem trabalhados no quarto bimestre.

A aula de ciências durou das 9h30 às 11h30, e os conteúdos ministrados nesta aula foram sobre as papilas gustativas.

Procedimento dos(as) Docentes:

As atividades propostas pelo docente contribuíram para que houvesse na sala de aula uma relação de interação entre o mesmo e a turma.

Em relação ao estudante DV, observamos que o docente ao utilizar os recursos didáticos concretos procura promover a inclusão do estudante em sala de aula, levando-o a tocar concretamente nos recursos utilizados.

As aulas dessa docente são ministradas de forma expositiva e dialogada. As atividades propostas por ela em geral são bem aceitas pelos(as) estudantes, pois a mesma propicia que eles(as) possam entender sua proposta pedagógica.

No que tange ao estudante DV, sua participação ocorre apenas quando senta-se ao lado de um colega que lhe dita as atividades passadas na lousa pela docente. Observamos que a relação de convivência escolar entre a docente e o estudante DV não é de interação, dificultando, portanto, o processo de inclusão escolar.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

O aspecto mais interessante por nós observado foi o envolvimento do estudante DV com os conteúdos propostos pelo docente, sendo de grande relevância sua participação em sala de aula. O acontecimento imprevisto ocorrido nesta aula foi o anúncio de que o docente deveria se retirar para atender um problema de saúde relacionado a um membro de sua família. No restante da aula, os estudantes deveriam responder alguns exercícios que estavam descritos na apostila. No entanto, sem a presença do docente nenhum destes foram realizados.

Acontecimento interessante: a docente, na segunda aula, anunciou que os(as) estudantes seriam levados ao salão nobre da escola para uma palestra, cujo tema abordado foi o aquecimento global. Quanto aos acontecimentos imprevistos por nós observados, eles se

restringiram à resistência de alguns(as) estudantes em ter que elaborar um relatório sobre a palestra.

Análise das Aulas:

Acerca deste componente curricular, constatamos que a prática social de convivência escolar do docente contribui para o processo de inclusão, pois houve um bom envolvimento tanto do docente quanto do estudante em todas as atividades propostas, claro, no momento em que o este ainda estava em sala.

Nossa análise acerca desta aula é a de que a prática social de convivência escolar da docente não contribui para uma relação de convivência, pois nas aulas observadas detectamos que em nenhum momento foi possível identificar o envolvimento da docente com o estudante DV.

A prática social da convivência escolar dessa docente em relação ao estudante com deficiência demonstrou-se, a nosso ver, insatisfatória, pois as interações, o diálogo e a inclusão escolar, tema dessa investigação, não foi por nós observada.

Observações Gerais:

Nossas observações acerca da prática social de convivência escolar dos(as) docentes é que o processo de inclusão aí proposto pode e deve ocorrer, principalmente se houver da escola, de seu corpo técnico-pedagógico, do conjunto de docentes, bem como da comunidade escolar como um todo, vontade, disposição e empenho no sentido de abrir a escola aos(as) estudantes deficientes, diferentes, estranhos, desviantes, conforme coloca Goffman (1978), para que a mesma passe a respeitar a diversidade e não priorizar as igualdades, os ditos normais, perfeitos, bem constituídos.

Quanto a essas observações, notamos que a escola tem preocupação em promover a interação dos(as) estudantes para além do ambiente escolar, principalmente quando se refere a questões sociais como ecologia, meio ambiente, cidadania, aquecimento global, etc.

Em se tratando do processo de inclusão escolar do estudante com deficiência, pudemos observar que, em quase todas as aulas assistidas, os(as) docentes pouco fizeram para promover a inclusão destes(as) estudantes em todas as atividades por eles(as) propostas. Dessa forma, pensamos que falta para a maioria docente da escola analisada, vontade, dedicação, empenho e muita disposição para receber o novo, o diferente, o deficiente na sala de aula.

Notas de Campo 22

Componentes Curriculares: Educação Física e Filosofia

Data: 20/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

As aulas de Educação Física, foram ministradas na quadra de esportes da escola, com duas atividades, desenvolvidas entre 7h00 e 9h00, a saber, vôlei para as meninas e futsal para os meninos.

As aulas de filosofia duraram das 9h30 às 11h30. Este componente curricular é ministrado em forma de projetos. Esses projetos são de caráter social. Nessas aulas observei que não há interação social entre o docente e os(as) estudantes, em especial quando nos referimos ao estudante deficiente visual. Nesta aula conseguimos identificar que devido à indisciplina em sala, não ocorreu o processo de inclusão.

Procedimento dos(as) Docentes:

Os(as) estudantes, ao serem conduzidos até a quadra, receberam do docente a seguinte orientação: as meninas, ao praticarem o vôlei, foram orientadas a se empenhar melhor, pois perderam a última partida disputada. Quanto aos meninos, o docente fez um breve relato sobre a equipe adversária que eles iriam enfrentar (a oitava série B da escola).

O procedimento adotado pelo docente em relação às duas turmas, meninas e meninos, bem como às duas modalidades, vôlei e futsal, foi para que ambas as equipes se empenhassem ao máximo, pois afinal, até aquele momento, as meninas haviam perdido apenas uma partida das quatro já disputadas, e os meninos, nenhuma.

Nesse componente curricular, conseguimos identificar que o docente é pós-graduado em educação especial, *latu sensu* e mesmo assim não conseguiu promover a inclusão escolar entre o estudante DV e a turma.

Suas atividades da forma que foram propostas não obtiveram uma boa aceitação por parte dos estudantes. Desta forma estas atividades não contribuíram para que houvesse em sala a interação envolvendo o docente e os(as) estudantes.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Aspecto interessante: eu e o estudante DV fomos convidados pelo docente titular da disciplina para irmos até a quadra, juntamente com as duas equipes, e, portanto achávamos que iríamos participar de algumas das atividades. Aspecto imprevisto: ao contrário do que esperávamos, ao chegarmos à quadra, fomos levados a sentar na arquibancada, em pleno sol quente, para “assistirmos” às duas partidas sem delas participarmos diretamente. Os acontecimentos mais importantes por nós observados é a maneira que o docente seleciona os conteúdos a serem trabalhados, pois conforme já afirmamos são de caráter social.

Quanto aos acontecimentos imprevistos ocorridos nessas aulas de filosofia foi a falta de domínio da sala pelo docente, pois devido à indisciplina da turma, observamos que o estudante dv fica prejudicado porque grande parte das explicações são feitas de forma verbal e isso atrapalha o acompanhamento deste estudante acometido de deficiência.

Análise das Aulas:

A prática social de convivência escolar do docente de Educação física não atende o processo de inclusão do estudante com deficiência visual, pois em nenhuma atividade esportiva proposta por esse docente há um envolvimento prático do estudante. A alegação do docente é que o mesmo não tem nada preparado para que esse estudante DV possa participar em grupo com a turma. Isso nos leva a pensar que essa prática social não serve para promover a inclusão escolar do estudante DV, mesmo porque até nas aulas de Educação Física o estudante é excluído das atividades.

Observações Gerais:

Nossas observações nas aulas de Educação Física restringem-se à pouca disposição do docente em promover a inclusão.

A alegação de que falta material adaptado, é um discurso falso, afinal, há bolas apropriadas que possibilitam a participação do estudante DV em várias atividades esportivas. Há também outros materiais, como jogos educativos, que permitem envolver a participação desse estudante nas mais diversas atividades de lazer promovidas pela escola e/ou ministradas pelo docente. Nesse componente curricular conseguimos identificar que o docente se por um lado trabalha conteúdos de grande relevância social, por outro lado prejudica o desempenho dos(as) estudantes, inclusive do estudante com deficiência visual, cujo aprendizado baseia-se essencialmente nas exposições verbais.

Outra análise que fizemos das aulas é que são essencialmente dogmáticas pautadas no catolicismo. Isso contribui para que se sintam receosos em tecer comentários críticos às aulas. Finalmente, identificamos que a postura pedagógica do docente, os métodos utilizados, os recursos didáticos etc., não contribuem para que na prática social da convivência escolar ocorra o processo de inclusão.

Notas de Campo 23

Disciplina: História, Inglês e Geografia

Data: 21/09/2007

Início: 07h10

Término: 12h20

Descrição das Aulas:

Nestas aulas (7h10 às 9h10) o docente deu início à sua exposição, fez a chamada e em seguida apontou na lousa todos os conteúdos que iram ser trabalhados no quarto bimestre. Nossa observação acerca desse componente curricular é que ele não desperta grande interesse junto aos DVs, pois conforme observamos os conteúdos ministrados referem-se à Idade Antiga.

Estas aulas se iniciaram às 9h30 e terminaram às 12h20. Nas duas aulas de inglês a docente anunciou que há na sala vários(as) estudantes com nota insuficiente em seu componente curricular. A quinta aula ministrada foi de geografia e durou cerca de 50 minutos.

Procedimento dos(as) Docentes

O docente utiliza como procedimento aula expositiva dialogada, trabalha com mapas e utiliza muito pouco a lousa. Outro procedimento por ele utilizado e que a nosso ver distancia-os dificultando o entendimento dos conteúdos é que o mesmo se prende muito à apostila. Os procedimentos adotados pelo docente em relação às atividades propostas não despertou interesse nos DVs, pois os mesmos não aceitaram fazer durante as aulas as quinze questões por ele propostas. Assim, suas atividades não conseguiram ser realizadas nas aulas.

As aulas de Inglês são ministradas com vídeo, música e muito texto. Neste componente curricular observamos que a docente parece gostar muito de ministrar o conteúdo, pois os(as) DVs se sentem bem com ela, quando da observação dessas aulas registradas por nós, principalmente por terem nas aulas grande participação. A docente trabalha com mapas, apostilas e globo, suas aulas em sua maioria são expositivas e

dialogadas. Em relação a esta aula, os procedimentos adotados foram satisfatórios, pois grande parte da turma conseguiu realizar as atividades por ela proposta.

A docente de geografia entrou em sala, cumprimentou a turma. Fez então a chamada e em seguida desejou boas vindas a todos. As atividades aplicadas em sala tiveram como objetivo identificar se os DVs conseguem localizar no globo terrestre todos os países do continente americano. Devido à promessa da docente em atribuir alguns pontos nas médias dos(as) estudantes no final do bimestre, houve bastante interação da turma com a docente.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nessas duas aulas conseguimos identificar dois acontecimentos. De um lado o docente procura envolver os(as) estudantes em seu componente curricular, inclusive incentivando-os a participar das suas aulas, pois as mesmas são sempre expositivas e dialogadas. Por outro lado, o acontecimento imprevisto por nós observado teve como consequência o não envolvimento do DV em todas as atividades propostas. Assim, não constatamos nenhuma interação envolvendo o docente e o estudante no processo da inclusão.

Nestas aulas, após o recreio, os(as) estudantes foram levados para a quadra, pois estava acontecendo uma grande comemoração na escola de grande importância: a final do campeonato de futsal masculino. No tocante aos acontecimentos imprevistos tivemos a derrota da sétima série (que era a sala que estava sendo observada naquele momento por mim) para a oitava. Vale salientar que eu estava torcendo pela sétima.

Análise das Aulas:

Ao observar estas aulas, chegamos à seguinte conclusão:

Por mais que o docente se empenhe o mesmo não consegue atrair a participação da turma. Assim, os objetivos da aula que deveria ser efetivamente dialogada, passa a ter pouca participação dos(as) estudantes.

Outra análise que fizemos desta aula é que os(as) estudantes utilizam-se apenas da apostila para realizar seus estudos o que a nosso ver reduz a qualidade dos conteúdos propostos, pois não há neste componente curricular debates, discussões e participação desses(as) estudantes em sala, inclusive do DV, que pouco ou quase nada participa das atividades.

Nossa análise acerca dos dois componentes curriculares é que eles obtiveram da maioria da turma uma grande participação. Tanto a docente de inglês quanto a docente de geografia conduziam bem os componentes curriculares.

Finalmente, algo nos deixou um tanto quanto impressionados, pois ambas as docentes em todas as atividades propostas, pelo que pudemos constatar, não conseguiram incluir o DV nas atividades. Em relação ao DV constatamos que nesses componentes curriculares a inclusão não ocorreu efetivamente para ele.

Observações Gerais:

As observações dizem respeito a três pontos básicos:

A prática pedagógica do docente, os métodos utilizados, os recursos didáticos selecionados, etc. não contribuem efetivamente para o processo de inclusão.

A prática social da convivência escolar entre o docente e o DV não ocorreu nessas aulas observadas.

Finalmente, a nosso ver falta a este docente preparação, qualificação e habilidade para promover na escola ou fora dela processos educativos que conduzam os(as) estudantes a se libertarem da opressão e da alienação política.

As observações gerais que podemos considerar dessas aulas foram as seguintes:

- a) Em quase todos os componentes curriculares, as docentes observadas não demonstraram ter habilidade para trabalhar com os DVs;
- b) Sua prática pedagógica não está de acordo com o processo de inclusão escolar proposto pelo sistema educacional.
- c) A prática social da convivência escolar, entre os(as) estudantes DVs, com seus(as) docentes na perspectiva da inclusão na diversidade não vem se efetivando

Notas de Campo - Comentários Gerais

Notas de Campo 24

Local: Residência do Entrevistado.

Data: 21/06/2008

Início: 18h

Término: 19h

Descrição do Diálogo:

No diálogo que tivemos com o estudante DV conseguimos constatar dois momentos distintos na sua trajetória na escola regular:

No primeiro momento, em especial nas séries anteriores o mesmo era muito dependente dos(as) colegas, pois necessitava deles(as) para lhe ditar os conteúdos, copiá-los e ajudá-lo nos exercícios;

Atualmente, cursando a oitava série o estudante já adquiriu uma maior independência, mesmo porque passou a usar mais a lupa e os óculos para copiar da lousa e efetuar as leituras ampliadas.

Procedimento dos(as) Docentes:

Durante a vivência, em especial neste recente diálogo que tivemos com o estudante, em sua residência, conseguimos analisar que o mesmo não gosta dos procedimentos utilizados pelos(as) docentes, principalmente quando se refere apenas às aulas na lousa, dada a localização desta e conseqüentes reflexos luminosos.

Outro relevante aspecto apontado pelo estudante neste diálogo diz respeito ao procedimento dos(as) docentes no que se refere à ampliação de textos para ele. Quase sempre os(as) docentes esquecem-se de fazer isso, inclusive quando estão aplicando provas.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nos componentes curriculares que você tem mais dificuldades, o que você acha que deveria mudar para melhorar mais? Ah, eu estudar mais.

Nessa vivência identificamos a inserção do estudante com baixa visão em práticas esportivas como: futebol, espirobol, handebol, basquete, vôlei.

Na sua relação enquanto estudante incluído no ensino regular o que poderia melhorar? Sabe eu penso que pode melhorar né? Agora não me pergunte que eu não sei.

Análise das Aulas:

Quanto à análise da aula, detectamos através do diálogo com o estudante os componentes curriculares que o mesmo tem maior dificuldade e facilidades: “os de dificuldades são: português, inglês e matemática. E os de facilidade são história.

Observações Gerais:

No diálogo que tivemos com o estudante acerca de sua inclusão na escola, bem como no seu desempenho, conseguimos identificar que o mesmo está concluindo o segundo bimestre: “Ah, mais ou menos. Minhas notas a maioria estão boas exceto algumas.”

Estudante V: notas de campo 25 a 30

Sexo masculino – 17 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 1º ano do Ensino Médio de Escola Particular – Realizada em 27/06/2008 na residência do Colaborador.

Notas de Campo 25

Componentes Curriculares: Religião e Redação

Data: 24/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

A atividade desenvolvida nesta aula foi a formação das primeiras escolas jesuítas, a partir de 1549, e durou das 7h00 às 9h00. Das 9h30 as 11h30 foram ministradas duas aulas de redação com a atividade de redação com tema livre, porém o docente propôs que alguns pudessem escrever sobre o patrimônio histórico da Cidade de São Carlos.

Procedimento dos(as) Docentes:

No momento em que o docente entrou na sala, os(as) estudantes estavam conversando muito alto, alguns até gritavam com os colegas. Diante deste episódio o docente iniciou a aula realizando a chamada. Em seguida pediu, insistentemente, que os(as) estudantes fizessem silêncio, dizendo que os levaria para a diretoria se caso não se comportassem.

O docente utilizou-se de textos bíblicos para expor os conteúdos da aula, em seguida propôs que os(as) estudantes respondessem a 02 questões: Qual foi o papel dos jesuítas? O que eles faziam?

Percebemos no decorrer da aula que os(as) estudantes não leram os textos, nem responderam as questões. A docente iniciou a aula realizando a chamada. Em seguida desejou boas vindas a todos os(as) estudantes, pois estavam iniciando o quarto bimestre.

Dada a boa comunicação da docente com a turma, pudemos observar que a relação da mesma é interativa, dialógica, participativa. A docente fez nos primeiros minutos uma revisão verbal de todos os conteúdos que haviam sido trabalhados no bimestre anterior. Em seguida, apontou na lousa listagem dos conteúdos que serão trabalhados no quarto bimestre.

Nesta aula, os conteúdos ministrados foram sobre o patrimônio histórico da cidade de São Carlos, onde a mesma pediu que os(as) estudantes redigissem um texto, sobre a história da cidade.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Observamos nessas aulas que minha presença despertou muita curiosidade dos(as) colegas do DV, pois os(as) mesmos(as) indagavam-me, durante a aula, sobre como escrevo, como leio, porque fiquei deficiente visual, o que faço em meu cotidiano e como ando nas ruas.

O docente, por ser irmão lassalista, demonstrou claramente que é até hoje favorável a catequização dos indígenas. Nesta aula a discussão girou em torno de um prêmio que a Secretaria Municipal de Educação estaria promovendo sobre a melhor redação que abordasse os cento e cinquenta anos de emancipação política da cidade de São Carlos.

Análise das Aulas:

Observamos que pelo fato do docente não ter domínio nem da sala, nem aparentemente dos conteúdos, o estudante DV ficou prejudicado, pois em nenhum momento conseguiu estar atento aos acontecimentos da aula, bem como a própria turma. Assim, diante de nossa observação percebi que a inclusão do DV tornou-se um tanto quanto dificultada, devido ao modo como a aula foi conduzida, não contribuindo, portanto, para o processo de inclusão, dado o barulho intenso dos colegas.

Pudemos observar, portanto, que nesta aula não houve nenhuma participação do estudante DV nas atividades. Assim, detectei que em momento algum o docente promoveu o processo de inclusão com o estudante DV, porque tanto o referido docente, quanto o estudante se mantiveram alheios em suas interações.

Desta forma, podemos perceber que nestas aulas em nenhum momento houve a interação do docente com a turma e com o estudante DV em sala de aula.

Neste componente curricular não identificamos em nenhum momento alguma situação que legitimasse a prática social da convivência escolar entre o docente e o estudante DV na perspectiva da inclusão. Seja na sala de aula, seja com os colegas, não constatamos envolvimento desse docente com o estudante DV.

Assim, pudemos observar que sua prática social não promove a convivência escolar entre ele, o docente, a turma, e principalmente a relação de convivência com o estudante DV, alvo principal desta observação.

Nas aulas de religião pude perceber que elas são essencialmente dogmáticas, centradas no catolicismo. Desta forma, o estudante DV, não se envolve com a aula, dentre outros fatores, por ser evangélico.

Em se tratando de sua prática social em sala de aula, observamos que em relação ao estudante DV, não houve por parte da mesma nenhuma preocupação, portanto, não observamos a possibilidade de promover a inclusão, pois em nenhum momento a docente se dirigiu ao DV, exceto para lhe chamar atenção, pois o mesmo estava conversando com duas colegas ao lado.

Neste componente curricular há uma exigência da docente que é a participação de todos os(as) estudantes, no sentido de dedicar-se e obter maior atenção possível em suas aulas. Em relação ao estudante DV isso se torna mais evidente, pois requer do mesmo maior atenção nas explicações orais da docente, mesmo porque o já referido estudante tem pouco acesso às leituras.

Os conteúdos destes componentes curriculares, em especial quando se refere às regras gramaticais exige de todos muita atenção.

É necessário, portanto, que na sala de aula haja domínio do docente em relação à disciplina e dos(as) estudantes, pois o estudante DV precisa observar bem as explicações, em função de sua limitação visual.

Constatamos também, que a docente não trabalha os conteúdos de forma prática, o que dificulta em muito o entendimento do DV, pois sua participação nas aulas restringe-se apenas à audição.

Observações Gerais:

O estudante DV acredita que está propenso a repetir a série, porque no terceiro bimestre está com quatro notas insuficientes.

Segundo depoimentos de duas colegas que auxiliam o estudante DV em sala de aula, afirmaram que ele é muito inteligente, porém um tanto quanto preguiçoso no que tange à realização das atividades em sala e extraclasse.

Observamos que os textos bíblicos não atraíram a atenção dos(as) estudantes em função da forma como o docente expôs os conteúdos. Deste modo, constatamos que nenhum dos(as) estudantes, respondeu às questões propostas pelo docente, inclusive o estudante DV.

A postura do docente, a nosso ver, não contribui para formação crítica dos(as) estudantes. Em relação ao estudante DV, notamos que seu comportamento para com a aula também foi insatisfatório, pois o mesmo nem sequer tinha o texto que o docente estava expondo. Nesta sala há matriculados 27 estudantes, sendo que apenas um é acometido de deficiência visual.

Outro ponto observado e que a nosso ver dificulta a inclusão do estudante DV é a exposição de conceitos excessivos que a docente utiliza para ministrar suas aulas, conceitos estes que giram em torno da redação, descrição e dissertação.

Notas de Campo 26

Componentes Curriculares: Ciências e Inglês

Data: 25/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

As aulas iniciaram-se às 7h00 e terminaram às 11h30. A docente de ciências iniciou a aula me desejando boas vindas, pediu que eu falasse um pouco do meu projeto e salientou que na sua opinião faltam ainda muitos estudos, pesquisa e formação de docentes para trabalharem com as pessoas deficientes no ensino regular escolar, em especial nas escolas do ensino fundamental e médio. Em seguida a docente fez uma breve exposição dos conteúdos que serão trabalhados nesse quarto bimestre.

Quanto à docente de inglês, suas aulas restringiram-se apenas na tradução de uma música cujo nome é Imagine interpretada pelo fenomenal cantor John Lennon. Nessa aula a docente anunciou que essa tradução irá valer como uma parte das notas do quarto bimestre.

Procedimento dos(as) Docentes:

Nos dois componentes curriculares, envolvendo Ciências e Inglês, as docentes utilizaram como estratégia a exposição dialogada. A docente de Ciências ilustrou a aula utilizando-se de um DVD, doado pela Faber Castel que retrata a questão do aquecimento global. Quanto aos procedimentos da docente de Inglês, a mesma utilizou-se de um rádio-gravador para cantar a música já mencionada anteriormente.

Em ambos os procedimentos das docentes, houve a nosso ver uma razoável interação da turma. Em relação o estudante DV observamos que sua interação na aula de Ciências foi

mínima, pois praticamente as duas aulas desse componente curricular se destinaram a assistir o vídeo.

No componente curricular de Inglês, notamos que o estudante com deficiência visual se manteve o tempo todo sem fazer nada. Sentado ao seu lado, dialogando com ele, constatei que o mesmo não tem nenhuma atração pelas aulas desse componente curricular.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nessas duas aulas, sejam elas de Ciências ou de Inglês constatamos dois acontecimentos:

Importante: a utilização do vídeo sobre o aquecimento global, necessariamente esclarecedor aos(as) estudantes e à comunidade escolar.

Imprevisto: acontecimento esse que a nosso ver não contribuiu para o aprendizado do estudante DV, pois o mesmo não participou em nada das atividades propostas pela docente, pois as mesmas foram essencialmente de caráter visual impedindo que o DV pudesse participar.

Análise das Aulas:

Frente às quatro aulas observadas constatamos que o estudante DV teve uma participação um tanto quanto irrelevante em se tratando da macro-proposta da educação inclusiva. A análise é a de que a escola não acolhe o processo de inclusão, pois parte dos(as) docentes estão despreparados para exercer esta atividade. Finalmente, há na escola o discurso de que nossa estrutura educacional ainda não está pronta para efetivar o processo de inclusão.

Observações Gerais:

Nossas observações acerca dessas quatro aulas é a de que a prática social das docentes não contribui para que nessa escola os(as) estudantes com deficiência visual sejam incluídos no ensino regular.

Nas escolas seja do ensino fundamental, seja no ensino médio, os(as) estudantes não estão incluídos. Podemos dizer que eles(as) estão parcialmente integrados, ou seja, aquilo que Rodrigues (2006) chama de inclusão excludente.

Componente Curricular: Matemática e História

Data: 26/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

Nesse dia foram ministradas duas aulas de Matemática e duas de História. Nessas quatro aulas os dois docentes se posicionaram de forma indiferente ao estudante DV, pois em nenhum momento conseguimos identificar alguma relação de convivência escolar envolvendo os docentes com o estudante DV. Nas aulas de Matemática o docente aproveitou para corrigir exercícios e tirar dúvidas que ficaram pendentes no bimestre anterior.

Após o recreio o docente de história entrou em sala, fez a chamada e em seguida apontou na lousa quais conteúdos serão trabalhados no quarto bimestre. Lembrou que há muitos(as) estudantes necessitando de boas médias para serem aprovados.

Procedimento do Docente:

As atividades propostas pelo docente de matemática nas aulas observadas envolveram praticamente todos os(as) estudantes, pois este é um componente curricular que lhes causa ainda um certo temor principalmente porque grande parte deles(as) estão com nota baixa nos bimestres anteriores.

No tocante ao de história, as atividades propostas não despertaram grande interesse, pois esta se tratava de conteúdos relacionados à história antiga e por esta razão os(as) estudantes pouco se interessaram por esse componente curricular.

No que se refere às atividades propostas pelos(as) docentes, tanto nas aulas de matemática, quanto nas aulas de história, observei que em relação ao estudante DV não houve nenhuma relação de interação envolvendo os(as) docentes e este estudante com deficiência.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nosso olhar para as aulas observadas nesse dia é que em ambas não houve uma participação ativa do estudante DV com os dois docentes, pois em nenhum momento pudemos identificar sua interação nesses dois componentes curriculares. Isso, a nosso ver, configurou-se como um acontecimento imprevisto, pois o que esperávamos era que o estudante DV participasse ativamente dessas duas aulas seja no sentido de tirar dúvidas, seja ainda no sentido de se incluir no ensino regular.

Nesses dois componentes curriculares, um acontecimento me chamou atenção, pois o estudante DV coloca sobre a mesa do docente um gravador para que sejam gravadas as aulas inteiras; em casa ele copia as explicações no método Braille além de poder ouvir várias vezes.

Análise das Aulas:

Nossa análise sobre essas aulas restringiram-se à questão de relacionamento, pois na sala de aula em ambos os componentes curriculares a prática social da convivência escolar envolvendo docentes e estudantes DVs não vem ocorrendo efetivamente. Desse modo, o processo de inclusão no ensino regular não se efetivou. Os docentes, tanto de história, quanto de matemática em nenhum momento procuraram envolver o estudante deficiente nas atividades. Podemos afirmar, contudo, que as atividades realizadas pelo estudante DV só ocorreu porque o mesmo as realiza com a ajuda de um colega, que está sempre sentado ao seu lado, ora ditando as matérias, ora resolvendo os exercícios em conjunto, ou ainda lendo os textos: apostilas dos conteúdos desses dois componentes curriculares.

Observações Gerais:

Ao observarmos essas quatro aulas sendo duas de Matemática e duas de História, conseguimos identificar que a escola, mesmo sendo uma instituição privada, tem falta de: recursos didático-pedagógicos; adaptação na sua estrutura física; preparação, qualificação e habilitação do corpo docente para trabalhar com a inclusão escolar de estudantes deficientes visuais.

Outro ponto de grande relevância que conseguimos observar nessas aulas é que os(as) estudantes não têm independência própria, principalmente quando se refere ao processo de leitura, pois nenhum desses(as) estudantes observados tem livro em Braille, suas provas são feitas às vezes em dupla, ou de forma oral.

Embora percebamos ação de solidariedade dos(as) colegas de classe no apoio para realização das provas, compreendemos, por outro lado, que nenhum dos(as) outros(as) estudantes em sala fez avaliação neste formato. Entendemos não haver necessidade de avaliação oral já que o estudante, em questão, é alfabetizado em Braille, inclusive possui uma máquina de datilografar Braille que o acompanha durante as aulas, conforme pudemos observar em campo.

Notas de Campo 28

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa e Geografia

Data: 27/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das Aulas:

As aulas iniciaram-se às 7h00 e foram até as 11h30. A docente de geografia ao entrar na sala desejou boas vindas a mim, e em seguida pediu que falasse sobre as causas pelas quais eu estava assistindo as aulas. Apresentei-me, falei do meu objetivo ao assistir essas aulas na escola. A docente fez a chamada e em seguida anunciou quais os(as) estudantes precisam de média para passar no quarto bimestre. Listou na lousa os conteúdos que vão ser trabalhados.

Procedimento dos(as) Docentes:

Ao iniciar as aulas, a docente propôs que os(as) estudantes localizassem em suas apostilas algumas características que identificassem o continente europeu, pois essas serão as atividades que vão ser trabalhadas durante o quarto bimestre. Nessa atividade o estudante DV permaneceu sentado em sua carteira e não fez absolutamente nada, pois a proposta da docente aos(as) estudantes restringia-se a identificar as características visuais do continente, atividade esta que ele, por ser DV total, não iria conseguir fazer.

No segundo horário, nas aulas de Língua Portuguesa a docente apontou quais são os(as) estudantes que estão necessitando de média em seu componente curricular.

Propôs ao iniciar a aula que os(as) estudantes fizessem uma redação com o seguinte tema: minhas férias. Conseguimos identificar que todos os(as) estudantes fizeram e entregaram, exceto o estudante DV, pois fez em Braille e a docente não lê esse método, por isso pediu que ele levasse a redação para que na sala de recurso onde frequenta, alguém pudesse fazer a transcrição, pois essa redação iria valer uma nota.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nesses componentes curriculares houve um acontecimento um tanto quanto estranho, pois a docente de geografia propôs fazer uma viagem de estudo ao parque ecológico localizado próximo a UFSCar.

O que nos impressionou foi quando a docente dirigiu-se ao estudante DV dispensando-o da viagem, alegando que o trabalho seria individual, e que os(as) estudantes terão que

apresentar um relatório da viagem, deixando clara a sua opinião acerca da limitação do estudante deficiente visual, menosprezando sua capacidade de análise em relação aos outros colegas. Quanto às aulas de Língua Portuguesa, a docente fez algumas críticas aos(as) estudantes afirmando que seu grau de leitura está muito aquém da série que eles(as) estão matriculados. Afirmou que a partir do quarto bimestre vai cobrar uma redação por cada aula ministrada, pois segundo ela os(as) estudantes precisam treinar ler e escrever. No tocante as quatro aulas, sendo duas de Geografia e duas de Língua Portuguesa ambas as docentes propuseram que os(as) estudantes trouxessem de casa alguma curiosidade para ser lida na sala de aula. Essas curiosidades poderiam ser encontradas em livros, jornais, revistas ou assistidas na televisão.

Análise das Aulas:

Nesses dois componentes curriculares chegamos à seguinte análise:

Por mais que as docentes sejam um tanto quanto dinâmicas, em nenhum momento ambas conseguiram manter uma boa relação de convivência escolar com o estudante DV.

Em se tratando do processo de inclusão, na diversidade, ambas demonstraram não estarem preparadas para promoverem a inclusão dos(as) estudantes que são deficientes visuais em sala de aula.

A prática social da convivência escolar envolvendo docente e estudante com deficiência visual não ocorreu, pois não houve nenhuma relação de interação entre o estudante DV com as docentes em sala de aula do ensino regular.

Observações Gerais:

Ao observarmos a postura dessas docentes nesses componentes curriculares, pudemos constatar que ambas precisam:

Habilitarem-se para ministrar aulas a estudantes com deficiência visual;

Qualificarem-se, pois sua prática social da convivência escolar envolvendo as pessoas deficientes não contribuem para que na escola ocorra o processo de inclusão no ensino regular.

Não conseguimos identificar nenhuma vontade dessas docentes em se prepararem para atender esses deficientes que estão regularmente matriculados no ensino regular nas escolas da rede básica da cidade de São Carlos- SP.

Notas de Campo 29

Componentes Curriculares: Artes, Espanhol e Religião

Data: 28/09/2007

Início: 07h00

Término: 11h30

Descrição das aulas:

As aulas tiveram início às 7h00 e foram até as 11h30. A docente do componente curricular de artes trabalha com algum material que possa ilustrar como são constituídas as obras de arte. Procura mostrar algumas obras que retratam as artes do modernismo brasileiro. No que tange às aulas de espanhol, o docente procura trabalhar muitas traduções, pois acredita ser necessário que os(as) estudantes, ao terminar o ensino fundamental, possam ser capazes de traduzir textos.

Quanto às aulas de religião, elas são todas voltadas para o catolicismo, pois a escola pertence a uma instituição católica de irmãos lassalistas.

Procedimento dos(as) Docentes:

Os(as) docentes desses componentes curriculares ao aplicarem suas atividades não demonstraram ter alcançados seus objetivos.

Primeiro a docente de Artes propôs que os(as) estudantes através de algumas ilustrações de obras feitas no modernismo brasileiro, fizessem uma redação de até quinze linhas, porém apenas doze estudantes dos vinte e sete presentes entregaram a descrição;

Quanto às aulas de Espanhol, apenas uma minoria conseguiu terminar de traduzir o texto que retratava a cultura no MERCOSUL. A alegação dos(as) estudantes que estão matriculados na oitava série é a de que o texto é muito difícil.

Finalmente, na disciplina de religião o docente desse componente curricular propôs que os(as) estudantes retirassem algum trecho da bíblia que retratasse a vida de Jesus Cristo no período anterior a sua crucificação.

Em relação ao estudante DV, o mesmo não participou de nenhuma dessas atividades, pois exigia equidade visual, uma vez que o mesmo iria necessitar da ajuda de alguns colegas para que pudesse realizar essas atividades. A esse estudante DV restou apenas levar as atividades para sala de recursos localizada em uma escola estadual para serem realizadas com ajuda da docente.

Assim, constatamos que as atividades propostas pelos(as) docentes não foram bem aceitas; desse modo, não houve a nosso ver nenhuma interação dessas atividades com a turma, bem como com o estudante DV.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Em ambas vivenciamos dois acontecimentos:

Um acontecimento que pensamos ser bastante interessante para a consciência de todos e todas, é o trabalho com a arte, com as traduções e também com as questões religiosas.

Quanto aos acontecimentos imprevistos, constatamos que as crianças do ensino fundamental ainda não estão preparadas para descrever algo que retrate uma obra de arte. Constata-se ainda que os(as) estudantes têm muitas dificuldades para traduzir um texto em espanhol.

Finalmente, no que se refere às questões religiosas, elas são importantes não para promover o dogmatismo, mas sim para a formação dos indivíduos.

Análise das Aulas:

A análise que fizemos dessas três aulas foram as seguintes:

As aulas de Artes da maneira como são ministradas, não ajudam a despertar no estudante o gosto pela arte, pois são bastante teóricas, inclusive para o estudante com deficiência visual.

O componente curricular de espanhol no ensino fundamental pouco soma na formação desses adolescentes, pois quase não se interessam por essa atividade.

Quanto às passagens bíblicas sugeridas pelo docente de religião, não contribuem em nada para formação da consciência crítica dos(as) estudantes.

Observações Gerais:

As observações que fizemos dessas três aulas foram as seguintes:

Na escola, a prática social da convivência escolar do docente parece não estar de acordo com o processo de inclusão dos(as) estudantes DVs.

Na escola a inclusão não pode se dar apenas pela força da lei, pelos decretos ou porque é moda.

Finalmente, fica o questionamento acerca da efetividade da inclusão destes(as) estudantes com deficiência no ensino regular: os(as) estudantes estão incluídos ou apenas parcialmente integrados?

Notas de Campo - Comentários Gerais

Notas de Campo 30

Local: Residência do Entrevistado.

Data: 27/06/2008

Início: 17h30

Término: 19h30

Descrição do diálogo:

O diálogo ocorreu na casa do entrevistado; pudemos constatar que a inclusão escolar na opinião dele ainda está por acontecer, em especial ao referir-se a um grupo de docentes da escola.

Procedimento dos(as) Docentes:

Neste diálogo ficou evidente que o estudante não concorda com alguns procedimentos utilizados pelos(as) docentes, inclusive quando se refere, por exemplo, à exposição dos conteúdos na lousa.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nessa vivência, para além da sala de aula, pensamos que o acontecimento interessante foi a realização das entrevistas na residência dos mesmos; isso demonstrou nossa aproximação com esses(as) estudantes incluídos no ensino regular escolar.

Pensamos que o acontecimento imprevisto, e, portanto, não esperado, diz respeito à estrutura da escola, que é uma instituição de educação privada, de alto poder aquisitivo e não tem uma bola adaptada com guiso para que os(as) estudantes deficientes visuais possam efetivamente participar das práticas esportivas.

Análise das Aulas:

Nesse diálogo constatamos que na escola, segundo a visão do estudante: “Eles têm várias práticas esportivas, só que eu participo apenas do futebol. Eu participo apenas do futebol porque eu tenho a bola apropriada visto que a escola não tem a bola com guizo”.

Observações Gerais:

“Quando os(as) docentes me pedem eu levo a minha bola com guizo, ao contrário jogamos com a bola improvisada, esta é colocada dentro de uma sacola para que faça algum barulho aí eu participo do futebol. Quase sempre essas atividades são realizadas com os meus colegas, apesar de que na escola há três docentes de educação física que desenvolvem essas atividades esportivas”. Nessa convivência, em diálogo com o estudante identificamos que o mesmo sente dificuldade e facilidade nos seguintes componentes curriculares: “Os componentes curriculares que eu tenho maior dificuldades são história, química e inglês. Já os componentes curriculares que eu tenho mais facilidades são matemática, português e geografia”.

Estudante VI: notas de campo 31 a 35

Sexo feminino – 27 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 2º ano do Ensino Médio de Escola Estadual – Realizada em 28/06/2008 na sala de atendimento aos deficientes visuais da Associação de Mulheres da UNIMED.

Notas de Campo 31

Componentes Curriculares: Literatura, Matemática, História

Data: 19/11/2007 **Início:** 07h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas

As aulas se iniciaram às 7h e terminaram às 11h30. Nesse dia observamos 5 aulas, sendo 2 de literatura, 2 de matemática, e 1 de história. Nas aulas de literatura, a docente trabalhou o pré-modernismo e o modernismo no Brasil. Nas duas aulas de matemática, o docente ministrou equações de 2º grau e potenciação.

Finalmente, na última aula, a docente de história iniciou a última unidade cujos conteúdos foram as revoluções na América Latina no Século XX.

Procedimentos dos(as) Docentes

Nas aulas observadas notamos que os(as) docentes não utilizaram, a nosso ver, um bom procedimento em sala de aula em relação à estudante DV. Suas aulas foram expositivas, utilizando apenas o livro para explicar os conteúdos.

O docente de matemática, raramente promove alguma relação de interação com a aluna DV. Por sua vez, em se tratando da aula de história, mesmo que a estudante com deficiência não tenha livro em Braille, visto que o Estado não o disponibiliza, ela consegue acompanhar uma parte considerável das aulas porque tem uma máquina de datilografar Braille em sala de aula.

Durante a convivência com essa estudante, e observando-a em sala de aula, pudemos constatar que, por já ser uma pessoa adulta, ela consegue se manter no ensino regular graças também ao seu esforço pessoal.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos

Importante: nessa aula observamos que o acontecimento mais importante vivenciado por nós foi a participação da estudante em várias atividades da escola. Em relação aos acontecimentos imprevistos, constatamos que a mesma não participa de atividades físicas coletivas na escola, exceto quando essas são diretamente promovidas pelo seu docente. Daí, ela participa de forma individual com ele.

Análise das Aulas

Nessas aulas, durante essa vivência, constatamos que o processo de inclusão precisa necessariamente passar por algumas transformações, pois grande parte dos(as) estudantes que estão freqüentando o ensino regular ainda não conseguiram efetivamente se incluir na sala de aula em todos os componentes curriculares.

Outro ponto de análise a que chegamos durante essa convivência em sala de aula é o grande número de estudantes matriculados. Isso, a nosso ver, impede que os(as) docentes tenham uma boa relação de convivência escolar com todos os(as) estudantes, em especial com aqueles(as) com alguma deficiência. Só para exemplificar, a estudante DV não faz avaliação junto com os(as) colegas, pois os(as) docentes afirmaram não ter condições de acompanhar a sala e a respectiva estudante ao mesmo tempo, visto que há matriculados nessa sala 42 estudantes.

Observações Gerais

Nessas 5 aulas observadas constatamos o quanto o processo de inclusão precisa se efetivar, pois, em grande parte, ele só vem ocorrendo pela força de Decretos, das Legislações e por imposições das instituições educacionais.

Pensamos que a estrutura da escola necessariamente tem que se adaptar para atender a essa nova clientela: as pessoas com deficiências. Pensamos também que é premente a necessidade de que os(as) docentes se aperfeiçoem no sentido de se qualificarem, se prepararem e se habilitarem para efetivamente promoverem a inclusão escolar em todo o sistema de ensino.

Notas de Campo 32

Componentes Curriculares: História, Educação Artística e Matemática

Data: 20/11/2007 **Início:** 07h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

A docente de História ministrou aula sobre o período republicano, dando enfoque principalmente às diferenças que há entre a monarquia e a república.

Na aula seguinte, a docente de Educação Artística trabalhou com os estudantes figuras geométricas e medidas de área.

No que tange as aulas de matemática, a docente continuou fazendo exposição dos conteúdos sobre equação, regra de 3 e razão de uma proporção.

Procedimentos dos(as) Docentes:

Ao concluir a exposição dos conteúdos sobre o período republicano e monarquia, a docente solicitou aos(as) estudantes que tomassem mão do livro didático e elaborassem aproximadamente 15 questões sobre os dois capítulos ministrados.

A docente de Educação Artística, após uma breve exposição sobre figuras geométricas, pediu aos(as) estudantes que desenhassem em seus cadernos algumas figuras e calculassem sua área em cm^2 . No que se refere à docente de matemática, após ministrar cinco aulas sobre os conteúdos citados, pediu aos(as) estudantes que resolvessem 40 exercícios sobre os capítulos trabalhados.

Nossa observação acerca desses componentes curriculares é que os objetivos das docentes não foram totalmente alcançados. As atividades propostas, a nosso ver, além de não propiciarem aos(as) estudantes uma relação de interação, não contribuíram efetivamente para que ocorresse o processo de inclusão.

Outro ponto que observamos diz respeito à quantidade de estudantes matriculados nesta sala. Frequentam-na atualmente 40 estudantes, fazendo com que o processo de inclusão, na prática, não ocorra. Por esta razão, percebemos que durante a maior parte das aulas a estudante com deficiência visual não esteve incluída totalmente nas atividades.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Ao que nos parece, o acontecimento interessante nas aulas observadas nesse dia foi a presença de um humorista cujo nome é R. R. M.

Ao nos referirmos sobre o acontecimento imprevisto, citamos o desencontro de informação entre a coordenadora, a inspetora e a direção, pois os(as) estudantes haviam programado a comemoração de alguns aniversariantes em sala de aula e a coordenação, por não ter sido avisada, queria impedi-la.

Análise das Aulas:

Nas aulas observadas durante essa semana, no período entre 19 a 23 de novembro, pudemos constatar que em todos os componentes curriculares por nós observados não conseguimos vislumbrar grande possibilidade de que seja promovida nessa escola a inclusão integral dos deficientes visuais no ensino regular.

Alguns aspectos a nosso ver contribuíram de forma determinante para que chegássemos a essa conclusão, tais como a falta de formação dos(as) docentes em educação especial, falta de cursos, seminários, palestras, simpósios, etc., que poderiam abordar a temática da inclusão.

Observações Gerais:

Nas 25 aulas observadas na 2ª série do ensino médio percebemos que a inclusão efetivamente só irá ocorrer se as instâncias de poder, o sistema de ensino e as escolas, somadas ao conjunto de docentes, “virarem a mesa, ou melhor, virarem a cabeça” (Mantoan 2003). Ou seja, despojarem-se dos preconceitos, dos estereótipos, e assumirem a educação do estranho, do diferente, do deficiente; enfim, respeitar as diferenças na pluralidade e na diversidade.

Nessas aulas, identificamos na escola um fenômeno: de um lado o medo, a insegurança e a incerteza; de outro lado, a falta de vontade, de ousadia, a indisponibilidade em fazer acontecer o novo num contexto social que ousamos chamar de diversidade.

Observamos também, nesta vivência, que não é possível ocorrer a educação inclusiva em uma sala de aula composta por mais de 40 estudantes.

Notas de Campo 33

Componentes Curriculares: Matemática, Educação Física e Geografia

Data: 21/11/2007 **Início:** 07h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Nas aulas de matemática a docente trabalhou os seguintes conteúdos: expressões numéricas e expressões algébricas.

Nas aulas de educação física os(as) estudantes foram levados à quadra, claro, os meninos para jogarem futsal e as meninas, vôlei. Afinal, parece que a Educação Física escolar consiste apenas na prática dessas duas atividades.

A docente que ministra o componente curricular de geografia trabalhou um conteúdo que retrata o continente americano.

Procedimentos dos(as) Docentes:

Ao nos referirmos ao procedimento dos(as) docentes nesses componentes curriculares, pudemos observar que a docente de matemática apresenta certa preocupação com a estudante DV. Nas aulas observadas ela, ao entrar na sala, prepara as atividades para a turma e, em seguida, dita os exercícios para a estudante DV auxiliando-a a resolvê-los.

No que se refere às aulas de educação física observadas, detectamos que a docente é relutante em praticar alguma atividade física com a estudante DV, pois alega insegurança e medo de que a mesma se machuque.

No que se refere à docente de geografia, notei que suas aulas são bem ministradas, pois durante as aulas procura dialogar com toda a turma, inclusive com a estudante DV.

A nosso ver os procedimentos utilizados pela docente de matemática aproximam, de certa forma, a estudante DV no que tange ao processo de inclusão. Por sua vez, ao nos referirmos às aulas de educação física, não observamos nenhuma vontade da docente em promover a inclusão da estudante DV no ensino regular.

Em se tratando das aulas de geografia, os procedimentos utilizados pela docente contribuem para que haja na unidade de ensino algumas ações educativas que são fundamentais para que ocorra na escola o processo de inclusão.

Em síntese, nessas aulas, compostas por três componentes curriculares, pudemos perceber que as aulas de matemática e geografia são as que mais possibilitaram que a educação inclusiva pudesse se efetivar.

Acontecimentos Interessantes ou imprevistos:

Pena que nesse dia o acontecimento imprevisto tenha sido a falta de energia na sala de vídeo, pois a docente de geografia iria passar um filme que ilustrava a distribuição das nações indígenas nos países que compõem o MERCOSUL.

Quanto ao acontecimento muito interessante, aconteceu um show na escola nesse dia. Cumpre-nos afirmar que esse show era de humor e que conseguiu atrair a atenção de todos os

presentes. É relevante salientar, contudo, que todas as turmas foram levadas para a quadra para assistir ao referido espetáculo.

Em relação à estudante com deficiência, identificamos que a inclusão no ensino regular, para ela, ainda levará algum tempo para se efetivar.

Análise das Aulas:

Nessas aulas pudemos constatar que a educação inclusiva pode ocorrer, tem que ocorrer e vai ocorrer. Para tanto, é preciso que a sociedade se prepare para receber as pessoas com deficiência no ensino regular, que as escolas e os profissionais se despojem do medo, da insegurança e dos preconceitos e façam acontecer na escola uma verdadeira educação cidadã, capaz de promover na unidade de ensino a inclusão sem que haja desrespeito, discriminação de todos e de todas.

Observações Gerais:

Nessas aulas observadas constatamos:

- a) O problema da inclusão não está apenas no estudante, que quer demonstrar suas capacidades;
- b) Também não está na estrutura da escola, que pode ser modificada;
- c) Que o problema da inclusão pode estar na indisponibilidade de parte dos(as) docentes em aceitar as mudanças, em respeitar o estranho, o diferente, o deficiente.
- d) Também que o problema da inclusão pode estar nas famílias desavisadas que, ao invés de incentivarem seus filhos, preferem protegê-los.
- e) Finalmente, que o problema da inclusão, também está no próprio deficiente, que às vezes prefere se acomodar e deixar que outras pessoas façam por eles(as).

Notas de Campo 34

Componentes Curriculares: Ciências, Educação Artística e História (duas aulas)

Data: 22/11/2007 **Início:** 07h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Nas aulas de história, a docente trabalhou um conteúdo relacionado ao tráfico negreiro no e para o Brasil.

A docente de Ciências trabalhou um conteúdo sobre meio ambiente cujo enfoque foi a ecologia.

Nesse dia, a docente de educação artística trabalhou com os(as) estudantes conteúdos relacionados a medidas de áreas.

Procedimentos dos(as) Docentes:

Nas aulas de história a docente ao entrar em sala fez a chamada e em seguida solicitou aos(as) estudantes que abrissem o livro no capítulo sobre o tráfico negreiro para o Brasil. Colocou alguns(as) estudantes para ler enquanto ia fazendo a explicação dos conteúdos.

No que tange à docente de ciências, após as aulas se iniciarem ela fez a chamada e em seguida pediu aos(as) estudantes que tomassem mão do texto que ela havia trazido na última aula, cujo tema em discussão seria o meio ambiente brasileiro.

A docente desse componente curricular de ciências, após fazer uma exposição da matéria relacionada ao meio ambiente, propôs que os estudantes elaborassem algumas questões e as respondessem até o final da aula.

Em relação às aulas de educação artística, a docente pediu aos(as) estudantes que após suas explicações sobre medidas de áreas, desenhassem em seus cadernos algumas figuras geométricas e em seguida calculassem a área em km^2 ; m^2 ; e cm^2 .

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nas aulas de história o acontecimento interessante, que por sinal gerou alguns questionamentos em grande parte dos(as) estudantes, foi a afirmação de que alguns negros foram contrários à abolição, pois com sua decretação eles não tinham para onde ir, não tinham moradia e nem lugar para trabalhar; pior que isso, não tinham qualificação e preparação para competir com os primeiros imigrantes que acabavam de chegar ao Brasil.

No que se refere às aulas de ciências e educação artística, as docentes iriam utilizar a sala de vídeo nas últimas duas aulas, porém a diretora, não sabendo do "planejamento de ambas", a emprestou para alguém do bairro fazer uma reunião. Pudemos constatar que nessas aulas, tanto na de ciências quanto na de educação artística, faltou comunicação dessas duas docentes com a direção da escola no que tange ao planejamento de suas aulas.

O acontecimento imprevisto foi a impossibilidade de que as duas docentes programassem em conjunto a exibição de dois filmes: um sobre o buraco na camada de ozônio e o outro sobre a devastação da floresta amazônica.

Análise das Aulas:

Nessas aulas, nossa análise foi a seguinte:

- Ao considerar a educação na forma em que aí está, pensamos que o processo de inclusão ainda levará algum tempo para ser efetivada;
- A estrutura da escola, bem como a preparação dos(as) docentes, devem ser repensadas.

Observações Gerais:

Nossas observações acerca dessas aulas são as seguintes:

- A nossa estrutura educacional verdadeiramente não está pronta para promover a educação inclusiva;
- Os(as) docentes, por sua vez, parecem não terem se dado conta de que a inclusão está aí, a nossa frente, e que precisa ser colocada em prática;
- Os(as) estudantes existem e precisam ser reconhecidos como cidadãos que se encontram presentes na sociedade;
- O sistema tem que mudar e a sociedade se preparar para receber o estudante com deficiência na escola, afinal, até recentemente eram os(as) estudantes que se preparavam para se adequar ao sistema e não a sociedade. E agora?
- Não estamos mais vivendo no paradigma da integração, no qual os(as) estudantes é que tinham que se preparar para manterem-se no sistema.
- Na educação inclusiva, os papéis se inverteram: agora são as escolas, os(as) docentes e a sociedade que têm que se preparar para receber a todos e todas, sejam eles(as) deficientes ou não.

Notas de Campo 35

Componentes Curriculares: Ciências, Educação Artística e Física

Data: 23/11/2007 **Início:** 07h00 **Término:** 11h30

Descrição das Aulas:

Ao iniciar as aulas, a docente fez a chamada e em seguida pediu aos(as) estudantes que se dirigissem para a quadra de esportes da escola. A docente de educação física disse à estudante e a mim que, se quiséssemos, poderíamos ficar na sala, não precisávamos ir até a quadra. A estudante DV insistiu com ela e pediu que fôssemos também. Chegando à quadra esportiva, fomos colocados ao lado da docente que, em seguida, sugeriu aos(as) estudantes que praticassem atividades livres com algumas bolas.

Eu, a estudante DV e a docente ficamos conversando ao lado da quadra. A docente me confessou que não coloca os(as) estudantes DVs para praticar nenhuma atividade porque não tem nenhuma habilitação para exercer essa função, uma vez que nas escolas do Estado e do Município onde trabalha nunca recebeu treinamento específico para trabalhar com populações especiais. Nessa vivência conseguimos identificar que nem a docente e nem a escola estariam preparadas para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, principalmente em se tratando dos(as) estudantes com deficiência visual.

A docente me confessou ter medo de colocar a estudante deficiente para praticar alguma atividade esportiva, pois ela, assim como as outras colegas, não tem preparação e qualificação para ministrar uma aula de qualidade às pessoas com deficiência, principalmente se forem deficientes visuais. A docente alegou que a estrutura da escola não é adaptada para que estudantes DVs possam fazer educação física, sem contar que não há, na escola, nenhuma bola com guizo para que os(as) estudantes deficientes visuais possam jogar e praticar alguma atividade esportiva.

No que se refere à docente de educação artística, em suas aulas trabalhou com desenhos, figuras geométricas, ângulo e cálculo de área em cm^2 , m^2 e km^2 . Nessas atividades não identificamos nenhuma participação da estudante DV, pois necessitavam de certa aproximação da docente no sentido de explicar para a estudante DV esses conteúdos de forma mais concreta.

Quanto às aulas de ciências, a docente fez uma rápida exposição dos conteúdos explicados nas aulas anteriores e elaborou cerca de 30 questões pedindo aos(as) estudantes que se organizassem em duplas para resolvê-las, pois dessas questões ela iria retirar 10 para a avaliação de ciências na aula da semana seguinte.

Procedimentos dos(as) Docentes:

Penso que o procedimento adotado pela docente de educação física, em se tratando do processo de inclusão, não foi o mais correto, pois no momento em que se fala exatamente de inclusão até nas atividades esportivas, a estudante com deficiência não está incluída.

Os procedimentos adotados pela docente de ciências também, a nosso ver, não contribuíram para que a inclusão ocorresse, pois ela adotou alguns recursos abstratos longe do entendimento da estudante DV.

Em relação às aulas de ciências, a docente, ao elaborar as 30 questões já mencionadas, em nenhum momento se propôs auxiliar a estudante com deficiência a resolver essas questões. Ao final da aula, aproximou-se da estudante e pediu sua agenda para anotar o seguinte recado: “Docente da sala de recursos, leia com a estudante os capítulos 7, 8 e 9 e responda as 30 questões na folha em anexo, pois essas serão aplicadas na avaliação da semana que vem, mais precisamente no dia 30 de Novembro”.

Acontecimentos Interessantes ou Imprevistos:

Nessas aulas dois acontecimentos marcaram esse dia:

- A interessante confissão da docente em demonstrar seu despreparo no sentido de não colocar a estudante DV nas atividades esportivas;
- O acontecimento imprevisto em relação à docente de ciências, quando esta transfere o papel da escola do ensino regular para a docente da sala de recurso. Isso nos fez levantar aqui duas questões primordiais:
 - a)Será que a docente não tem ainda noção sobre o que é uma sala de aula no ensino regular onde os(as) estudantes necessariamente devem ser incluídos inclusive pelos(as) docentes?
 - b)Observamos que a prática pedagógica da docente não vem contribuindo para a inclusão, uma vez que está transferindo as atividades que deveriam ser realizadas no ensino regular à sala de recursos, contribuindo desta maneira para a segregação dos(as) estudantes com deficiência.

Análise das Aulas:

Durante essa vivência, em especial nessas aulas, pudemos constatar que o processo de inclusão está longe de se efetivar. Constatamos também que os(as) docentes não têm qualificação e parecem não querer se preparar para promover a inclusão escolar de todos e de todas no ensino regular.

Observamos ainda que a escola e o sistema de ensino associado às instituições que administram a educação, também não estão querendo ou não estão se preparando para receberem as pessoas com deficiência visual na escola.

Observações Gerais:

Observamos nessas vivências que os(as) estudantes deficientes querem ser incluídos no ensino regular e em todas as atividades (inclusive as esportivas) propostas pela escola e pelas docentes.

Identificamos que não há na escola estrutura física adaptada para verdadeiramente promover a inclusão escolar desses deficientes no ensino regular.

Constatamos também que a inclusão escolar só vem se dando através dos decretos, pois o que vivenciamos nessas aulas foi indisposição, pouca vontade, desrespeito para com o outro, com o diferente, com o deficiente, com o estranho, com o dessemelhante; enfim, com aquele que Goffman (1978) chama de desviante. Em síntese, identificamos a omissão aos direitos sociais de todos e de todas ao ensino e à aprendizagem em escolas que deveriam verdadeiramente promover a inclusão. Ao contrário, estão promovendo a segregação daqueles(as) que têm, ou pelos menos deveriam ter, seus direitos respeitados.

Apêndice D - Transcrição das Entrevistas dos Colaboradores e Identificação das Unidades de Significado

Colaborador I – Sexo masculino – 16 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 7º ano do Ensino Fundamental de Escola Municipal – Realizada em 1º/06/2008 na residência do Colaborador.

• Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?

Colaborador 1: Tá! Bom meu dia-a-dia na escola é bom, eu vô bem, né? É assim todos os dias, eu eh... eu gosto de chegar, cumprimentar os amigos, né? Eu brinco um pouquinho com eles, eles brincam um pouco comigo e eu gosto muito de poder conviver muito com eles e isso é bom, eu faço mais amizades. É bom isso, né? Meu dia-a-dia é ótimo⁽¹⁾ e também assim, só às vezes acontecem alguns problemas que na sala de aula, você sabe como que é, né? Na sala de aula, no ensino regular tem muita bagunça, quando vai trocar de professor, é aquela coisa⁽²⁾, porque o professor ele não pode só dar atenção pra mim, ele também tem que dar atenção na sala de aula pros alunos, é que é muito complicado, né? Ele dar atenção só pra mim e não dar atenção pros outros.⁽³⁾

• Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?

Colaborador 1: Olha, a minha relação com os professores é ótima. Eu adoro conviver muito com eles, conversar bastante, dialogar com eles, falar das lições, colocar os papos em dia. Minha relação com os professores é muito legal, sabe? Você pode falar o que você acha das opiniões que eles dão sobre alguma coisa que a escola passa: o conteúdo, o quê que eu acho, se eu acho que deve fazer, que não deve, então a minha relação é muito legal com eles e com as professoras também.⁽⁴⁾ Na aula de educação física é o seguinte, a professora, ela assim, ela passa jogos de basquete, vôlei, futebol e os alunos não podem dar atenção só pra mim, eles têm que fazer as aulas todas, porque o problema é que é uma aula só também de educação física dois dias, quinta a 1ª aula e de sexta a 5ª aula, então isso já dificulta muito pra mim, mas eu gosto sim, eu gosto de ir pra quadra ouvir, né? Eles jogando, escutar, eu gosto, né? Isso é bom pra mim. Ah, dificuldade eu tenho na Matemática, História, Geografia. Matemática eu não gosto, né?! Olha, é porque lá na escola as contas que a classe está fazendo, eu ainda não estou acompanhando. Eu estou apenas fazendo a divisão com a professora da sala de recursos e eu não estou acompanhando a sala. Então o professor de matemática, ele pega o meu

caderno grande e passa todas as lições do livro pra mim. Pra professora da sala de recursos fazer comigo. É. E eu também queria falar que na Educação Artística, não tem como eu fazer também! Não dá! Porque é só desenho e o deficiente visual, eles não desenham... não dá.⁽⁵⁾ Aí (risos)... Mas assim o Português eu vou bem! Olha, Português, mesmo porque a hora que ela vai corrigir ela pergunta: “É isso?” E eu falo: “é!” Aí eu vou respondendo pra ela, porque ela vai escrevendo na lousa e eu vou só escutando... então eu ia escutando⁽⁶⁾, mas tem algumas horas que eu esqueço, então eu penso: “puxa vida, como o gravador me ajudava”, mas como o Diretor não abre uma exceção pra mim poder levar, poder gravar a aula e poder pegar o gravador e escutar o quê que ela estava explicando... é complicado isso⁽⁷⁾, né?

• Como Você faz suas tarefas escolares?

Colaborador 1: Ah... tá! Eles são feitos assim: os professores pegam um caderno de recado meu e escrevem pra professora da sala de recursos. Por exemplo: “professora, queremos que ajude o estudante 1 a fazer um trabalho sobre tal, tal, tal, tal coisa”. Aí a professora vai, procura... ou em casa também, minha mãe faz pra mim, aí minha mãe vai lá, procura o que eles estão pedindo, eu faço e entrego. É... olha, não... assim, em algumas aulas eu faço regularmente provas orais. Português, a professora manda, ela fala para algum amigo ou alguma amiga sentar comigo do meu lado e ir fazendo, lendo pra mim e eu vou respondendo.⁽⁸⁾

• Você se sente incluído no ensino regular? Comente.

Colaborador 1: Em algumas aulas sim, em algumas aulas não. É, não estou incluído nas atividades físicas, pois na minha escola não tem bola de guizo. Não, então em algumas eu não estou me sentindo incluído como Educação Artística, Inglês, Ciências também.⁽⁹⁾ Bom, é assim... eu gosto de estar incluído na sala regular, de estar acompanhando os alunos, eu tenho a máquina também de escrever lá, que também me ajuda muito. Eu posso escrever textos, perguntas que eles passam e isso é bom pra mim. Até os meus amigos, eles adoram ver eu escrevendo, eles falam: “Como que é isso, como que é aquilo?” Aí eu mostro para eles como que é e tal... Se a prefeitura ou a Secretaria de Educação fornecessem livro em Braille, é que eles não têm livro em Braille! E a biblioteca da escola não tem livro em Braille lá! Não tem! Porque muitas pessoas estudaram lá: dois dos meus amigos foram até a oitava e o outro que estudou lá e depois ele saiu. Ele saiu por motivos pessoais. Bom, porque assim eu ia poder acompanhar a classe, eu poderia acompanhar a sala de aula e isso é bom. Isso vai me ajudar

muito.⁽¹⁰⁾ Acho que os professores eh... são os meus amigos e colegas também, eles que são os responsáveis por me ajudar.⁽¹¹⁾

Colaborador II – Sexo masculino – 17 anos – Baixa Visão (15%) – Estudante do 2º ano do Ensino Médio de Escola Estadual – Realizada em 2/06/2008 na residência do colaborador.

• Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?

Colaborador 2: Geralmente, em algumas aulas, o aprendizado não é muito, né? Porque os alunos conversam muito, os professores não tem pulso firme, a maioria dos professores não tem pulso firme pra lidar com isso e eles não respeitam muito, e eles não respeitam mesmo, eles conversam em algumas aulas, algumas aulas eles ficam quietos, mas a maioria dos alunos conversam e isso prejudica muito, realmente prejudicam, pois se você não escuta direito é pior ainda, né? É muito pior ainda, é realmente complicado.⁽¹⁾ Na sala de aula, um dos problemas que eu enfrento é, por exemplo, o ensino, na verdade a matéria, porque as professoras passam na lousa, então, a maioria das coisas e geralmente como tem muito pouco tempo de aula, é só uma aula geralmente por dia, uma hora, então eu tenho que copiar rápido a matéria e porque alguém dita pra mim, geralmente eu trabalho muito com ditado, meus amigos ditam pra mim, Ou às vezes os professores também ditam pra mim, enfim. Mas ai fica difícil porque ao copiar rápido minha letra já não é bonita porque eu não leio muito, às vezes não entendo minha letra, não entendo muito o que leio, então sem falar nos erros de português que eu tenho bastante então fica muito corrido minha letra, ai fica difícil estudar pra prova.⁽²⁾

• Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?

Colaborador 2: Muito boa, acho que não podia ser melhor, eles são muito legais me ajudam bastante, tenho vários professores que realmente eu sei que estão se esforçando mesmo pra me ajudar e eu acho muito legal isso, como também já tive muitos professores que realmente não quiseram me ajudar, mas graças a Deus foram bem poucos, foram bem poucos mesmo, né? Na questão deles entenderem eu acho super legal essa relação com os professores, tanto o que eu estou passando em sala de aula eles entendem as minhas dificuldades, e isso é muito importante, isso é muito legal porque eles não sabiam como lidar com isso.⁽³⁾ Em educação física, por exemplo, a professora manda eu jogar dama, algo que não me interessa. Jogar dama eu jogo em casa porque na escola eu queria fazer outros exercícios e não jogar dama. Só que

na escola isso não dá, isso não é possível, pois não tem a preparação para isso e geralmente os alunos também querem jogar o futebolzinho deles como se educação física fosse só isso jogar futebol. Para eles, os outros é que se explodam, entendeu? Eles não vão parar para me aceitar no jogo, isso quem tem que fazer é a professora de educação física. Os componentes curriculares de maior dificuldade são: educação física por causa desse problema que eu acabei de falar para você. Inglês pelas dificuldades de copiar da lousa, pelas dificuldades que eu não sei ler em inglês, ou seja, eu não consigo saber como escreve as palavras em inglês, além da pronuncia que é muito complicada. Então o que precisaria para a aula de inglês é que a professora desse um pouco de atenção para mim, mas geralmente não dá porque uma sala com 40 alunos é praticamente impossível. Outro componente curricular que eu tenho muitas dificuldades é a aula de artes, ou seja, de educação artística. Cara a pior coisa para o deficiente visual é fazer desenho, é fazer gráfico, fazer desenho, isso é muito complicado mesmo. Na geometria eu também tenho muita dificuldade porque os professores passam muitos gráficos e me pedem para analisar isso me deixa um tanto quanto chateado, pois fazer análise de gráficos, ângulos, figuras geométricas e outros eu realmente não consigo, não consigo mesmo.⁽⁴⁾ Os componentes curriculares que eu tenho maior facilidade são: história realmente eu gosto muito de história, eu tenho muita facilidade com história a professora explica muito bem a matéria e geralmente eu sento na frente ai dá para entender legal a matéria e as explicações⁽⁵⁾, isto é, quando os alunos não estão conversando muito ai dá para entender melhor as explicações.⁽⁶⁾ Português eu também não tenho muitas dificuldades, eu gosto muito, mesmo que eu tenha muitos erros ortográficos. Porém, na interpretação de texto, eu acredito ser muito bom, eu gosto muito de interpretar textos. Gosto muito de escrever, ou seja, fazer redação de alguns temas interessantes, que me desperta interesse. A única coisa que me prejudica muito em português é a minha ortografia que é muito ruim, é muito ruim mesmo. Eu tenho muitas dificuldades com ss, com sc, com sç, ch, com x, ou seja, essas palavras mesmo sendo escritas diferentes, porém tem o mesmo som, me faz sentir dificuldades ao escrevê-las. Outra dificuldade que eu encontro é com geografia, especialmente na parte dos mapas, pois é muito complicado você trabalhar com mapas, mostrar o mapa para os deficientes, o mapa é muito abstrato para nós, afinal nós não estamos vendo, eles podem até saber as formas dos países, mas não sabe onde fica cada estado, cada país. Dá até para ter uma noção, mas não dá para ter exatamente uma visão correta de tudo, das formas corretas da área geográfica. Se a professora me pedir para apontar onde fica o estado de São Paulo, eu até sei a região, mas não consigo apontar certinho onde o estado se localiza no mapa. Em matemática, eu também tenho muitas dificuldades, por exemplo, nas equações, nos gráficos,

na troca de sinais e em outros conteúdos que exigem uma maior ajuda da visão, ou seja, uma visão normal.⁽⁷⁾

• Como Você faz suas tarefas escolares?

Colaborador 2: Então o que eu faço, geralmente eu pego o caderno de alguma amiga minha emprestado e minha mãe copia pra mim, me ajuda em casa, copia as lições pra mim. Geralmente como é muita matéria, às vezes minhas colegas não podem emprestar, então acarreta muita matéria, né? Fica muita coisa para trás, acaba muitas vezes atrasando as lições, algumas coisas de uma prova que a professora passa, alguns exercícios pra nota e muita vezes tenho que fazer de cabeça, ai então é muito complicado. Ai eu não tenho a matéria.⁽⁸⁾ Então geralmente é assim, vou dar um exemplo. Eu tenho duas provas para estudar, né? De química e geografia, por exemplo, não são matérias ligadas uma a outra, como são geografia e história, enfim, mas é fácil porque você já está vendo mais ou menos no mesmo período e então que eu faço, eu estudo pra uma a que vem primeiro depois eu estudo para a outra. E quando eu tenho duas provas em seguida e que é muita complicada porque eu leio devagar, fica muito complicado, realmente eu demoro bastante para ler os textos inteiros ai minha mãe me ajuda bastante estudar pra prova então quando ela não tem tempo então eu tenho que me dedicar mais naquilo que eu sei da prova, né? É complicado porque talvez dependendo da matéria eu não vou saber como explicar aquilo ali porque eu não li, não li o texto inteiro. É claro que o professor explica os textos, né? Mas entre aquilo que o professor explica e o que você lê é outra coisa, né? São coisas um pouco diferentes, ou seja, ele explicar é uma coisa e eu ler os textos são coisas diferentes, outros entendimentos diferentes.⁽⁹⁾ Geralmente eu faço em casa mesmo, quando tem algum trabalho para entregar eu faço em casa mesmo, aqui na cozinha ou então dependendo do trabalho eu faço na sala de aula quando os alunos deixam, né? Quando não está muita bagunça⁽¹⁰⁾, né? Porque a tarde é meio complicado fazer, é meio complicado fazer porque geralmente eu não paro em casa, claro tenho que arranjar um tempinho, né? Eu tenho uma amiga que me ajuda bastante, mesmo, ora quando me empresta o caderno para minha mãe copiar, ora ela mesma me ajuda copiando para mim. Assim, ela cópia a lição, dita a matéria. Principalmente, quando tem algum trabalho para entregar, ou seja, alguma atividade. Olha, eu falo pra todo mundo se não fosse ela essa ajuda talvez dela de emprestar o caderno, ditar pra mim, talvez eu não estaria onde eu estou agora⁽¹¹⁾, do mesmo jeito que eu estou agora, entendeu?

• Você se sente incluído no ensino regular? Comente.

Colaborador 2: Em alguns aspectos sim, em alguns não. É bem relativo falar em todos porque em algumas partes sim, em algumas não, em algumas realmente não me sinto incluído. Olha a escola me ajudou muito teve muitas coisas que eles conseguiram, algumas coisas ampliadas pra mim, mas realmente falta apoio, e dá pra gente perceber que não é falta de apoio, de incentivo, é na verdade falta de conhecimento, é assim, muita falta de conhecimento, não muito tem o que ser feito, talvez seja para eles o aluno tá lá, o deficiente tá lá na escola, freqüentando a sala de aula normal, pronto, não tem muito além disso. Para mim, a inclusão escolar não é só o aluno estar lá na escola, é o aluno aprender. Ou seja, o aluno aprender o que está sendo proposto pelos professores. Entender realmente o que está sendo proposto. Geralmente saber fazer os exercícios aplicar, o aprendizado na vida e para a vida, para o trabalho, ou em outra coisa.⁽¹²⁾

Colaborador 3 – Sexo masculino – 16 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 8º ano do Ensino Fundamental de Escola Estadual – Realizada em 18/06/2008 na sala de recursos da Prefeitura Municipal de São Carlos.

• Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?

Colaborador 3: Eu chego às 7 horas da manhã acompanhado pela minha tia, ela senta perto de mim, ela me auxilia em todas as matérias, ela dita para mim todas as matérias que são passadas na lousa. Ai eu vou escrevendo, né?⁽¹⁾ No intervalo meus colegas vêm conversar comigo, eu não sou discriminado por ninguém lá na escola.⁽²⁾ Quando chega meio dia e vinte, eu e minha tia vamos para casa.

• Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?

Colaborador 3: Quando eu tenho alguma duvida, quando eles acabam de explicar eu pergunto de novo e eles explicam pra mim, né? Eu acho que eles me tratam como os outros. Eu acho que o tratamento é bom, né? Sabe, eu acho que eles são meus amigos, né? Esses meus professores.⁽³⁾ Só que tem um lá, né? Que eu percebi que ele não vai com meu jeito nem eu com o dele. Não é que eu não gosto, né? Então nós não se bica muito. Eu não sou discriminado por eles, pelos meus professores é eles não discriminam, eu acho que o jeito que eles me tratam é bom, tá bom espero que continua assim.⁽⁴⁾

• **Como Você faz suas tarefas escolares?**

Colaborador 3: Minha tia vai comigo para a escola, lá eu uso uma máquina de datilografar Braille, lá ela senta perto de mim e vai ditando para mim.⁽⁵⁾ Na sala de recurso eu faço grande parte das minhas tarefas lá. Para mim a sala de recurso é muito importante, pois se não fosse ela, porque tem tarefa que eu me sinto inseguro na escola, ai eu faço aqui na sala de recurso que é uma grande ajuda.⁽⁶⁾ Tem tarefas que são mais fáceis ai eu faço lá, né? Algumas redações, eu faço lá mesmo, né? Antes eu não sabia fazer, né? Agora aprendi, né? Então eu tô fazendo. Os trabalhos também, né? Eu faço lá, né? Só os trabalhos que eu dou conta, né? As provas também eu faço lá com os professores, né? Quando essas provas são feitas de forma oral. Algumas provas e trabalhos eu faço na máquina na sala de aula.⁽⁷⁾ Faço ainda aqui na sala de recurso com a minha professora. Sabe, eu fico um pouco inseguro, né? Em fazer lá. Eu estudo de manhã, né? E no período contrário eu vou para a sala de recurso. Ai eu tenho acompanhamento com a professora lá, eu leio tudo, ela me ensina Sorobam e os símbolos Braille. Sabe, né? No Sorobam eu faço as contas.⁽⁸⁾

• **Você se sente incluído no ensino regular? Comente.**

Colaborador 3: Eu me sinto incluído como todo mundo, né? Lá dentro todo vai conversa comigo, os professores também conversam comigo não sou discriminado por ninguém lá dentro. Quando tem algum trabalho eu faço em dupla, né? Lá tem um colega meu que faz comigo. Então eu acho isso importante, né? Isso é questão de união acho que é assim, tem que continuar assim.⁽⁹⁾ Em sala do ensino regular tem algumas aulas que o pessoal faz muito barulho, quando o professor está explicando, por mais que eu sente perto dele o barulho atrapalha muito minha aprendizagem. Sabe tem um pessoal lá, né? Não é todo mundo que atrapalha eu escutar. A gente quer aprender, mas tem alguns que não estão nem ai então não tem nada o que fazer.⁽¹⁰⁾ Na sala do ensino regular o mais importante para que eu me mantenha incluído é a manutenção da sala de recurso ela é muito importante, porque se não tivesse essa sala aqui o que iria acontecer, eu não iria conseguir acompanhar lá. Porque essa sala de recurso aqui ajuda pra caramba, ajuda muito sem essa sala aqui eu não conseguiria acompanhar as aulas na sala de aula do ensino regular.⁽¹¹⁾

Colaborador 4 – Sexo masculino – 14 anos – Baixa Visão (20%) – Estudante do 8º ano do Ensino Fundamental de Escola Particular – Realizada em 21/06/2008 na residência do Colaborador.

• **Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?**

Colaborador 4: Bom, né? Eu chego vou pra sala de aula, assisto aula, dai dá o horário do intervalo ai eu vou para o intervalo: como, brinco, converso, depois volto pra sala e assisto aula normal de novo.⁽¹⁾ As dificuldades que encontro uma delas é na hora de copiar, mas ai eu uso a lupa. Quando eu era pequeno minhas colegas me ajudavam muito, mas agora eu não preciso mais de ajuda. O problema ao copiar do quadro, é quando bate reflexo, que dificulta um pouco. Eu acho que para solucionar isso deveriam colocar cortinas escuras em todas as janelas.⁽²⁾

• **Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?**

Colaborador 4: Ah! Tem alguns professores que são ótimos e tem alguns que são chatos. O professor ótimo para mim é aquele que deixa beber água, ir no banheiro, explica bem, ensina e é legal. Já o professor chato é aquele que não deixa beber água, não deixa ir ao banheiro, não explica bem, não tira duvidas, enfim, é chato.⁽³⁾

• **Como Você faz suas tarefas escolares?**

Colaborador 4: Eu faço na sala, eu tento na sala, se eu não consigo fazer na sala, eu sei fazer direito, eu faço em casa se eu não sei eu não faço. Ai eu copio depois de outra pessoa na sala. Também faço em casa, as que eu sei eu faço em casa mesmo, e as que eu gosto também. Na sala de recurso com a professora da sala de recurso, e com o meu professor particular de matemática, geometria, mas ele dá tudo, mas o que eu mais preciso é geometria e matemática.⁽⁴⁾

• **Você se sente incluído no ensino regular? Comente.**

Colaborador 4: Ah! Eu me sinto bem, né? Porque tipo assim eu estou naquela escola desde quando eu comecei estudar então não tenho preconceito nenhum, eu conheço todo mundo, é normal, mas se eu mudasse de escola não sei como ia ser. Quando eu era menor meus colegas me ajudavam mais, sentavam do meu lado me ajudavam fazer exercícios, ditavam a matéria para mim. Mas agora não preciso disso mais, porque agora eu estou usando mais a lupa, estou usando mais o óculos, consigo entender, faço meus exercícios sozinho, essas coisas.⁽⁵⁾ Pretendo fazer o ensino médio nessa mesma escola, embora eu esteja com dúvidas, agora

quero ver minha mãe deixar eu mudar. Bom, pelo menos até o final do ano minha intenção é continuar estudando lá.

Colaborador 5 – Sexo masculino – 17 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 1º ano do Ensino Médio de Escola Particular – Realizada em 27/06/2008 na residência do Colaborador.

• **Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?**

Colaborador 5: Bom meu cotidiano durante as aulas eu tenho que me esforçar muito, me esforçar ao máximo, prestar atenção nas aulas. É eu tenho que procurar prestar atenção nas aulas, procurar não perder as explicações das aulas. Enfim, procurar ter o máximo de atenção nas aulas, para não perder nada.⁽¹⁾ No meu cotidiano cada dia senta um amigo meu do meu lado, para fazer as anotações no caderno, na apostila, aquelas anotações que vão servir para eu estudar para as provas.⁽²⁾ No meu cotidiano na sala de aula, as minhas maiores dificuldades são quando os professores passam um texto na lousa. Penso que ao invés dele ir só passando, eles deveriam ir passando e ditando ao mesmo tempo, ir lendo assim eu conseguiria acompanhar melhor. Isso para mim é uma grande dificuldade, pois enquanto os alunos estão copiando, eu, por exemplo, não sei o que eles estão copiando, tenho que esperar um colega terminar para ditar para mim. Outra dificuldade que eu encontro é quando tenho que fazer os exercícios, por que a sala fica toda em silêncio, aí eu tenho que fazer com algum amigo. Para fazer os exercícios, às vezes é necessário fazer uma leitura do texto, e isso não é possível fazer uma leitura cem por cento. Seria bom que esses exercícios fossem feitos num lugar mais tranqüilo assim, certamente teria um melhor proveito.⁽³⁾ Eu leio e escrevo Braille, utilizo o Braille para fazer anotações, resumo para estudar para as provas. Na sala de aula utilizo o gravador MP3 para gravar as aulas, as explicações. Isso a meu ver é um bom recurso para os deficientes na sala de aula.⁽⁴⁾

• **Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?**

Colaborador 5: Essa relação de convivência varia muito, de um professor para o outro. Tem alguns que eu converso muito, às vezes meia hora por dia brinco, dou risada com eles. Já outros, não tenho contato, às vezes é difícil até falar bom dia para eles, isso varia muito de professor para professor. Mas a maioria eu tenho uma boa relação de convivência. Apenas com a minoria deles que essa relação de convivência é difícil.⁽⁵⁾ Alguns professores são

espetaculares, no sentido de apoiar, de ajudar em relação a minha deficiência. Eu tenho um professor do componente de geometria, por exemplo, que procura fazer materiais concretos para mim em suas aulas, porém já tem outros que podem até ter vontade, de ajudar, mas não sabem como ajudar, só que eles não tem formação específica para a inclusão, ou seja, não tem formação e informação para trabalhar com as pessoas com deficiência visual. Os professores alegam que até querem ajudar, mas eu não sei como ajudar. “Nós até queríamos ajudar, ficamos pensando em casa, tentando descobrir uma idéia de como passar isso para você, mas não sabemos como lidar com isso, com os deficientes”. Na minha opinião enquanto aluno falta realmente formação, preparação, qualificação desses professores.⁽⁶⁾

• Como Você faz suas tarefas escolares?

Colaborador 5: Bem conforme já frisei, minhas tarefas são feitas com a ajuda de amigos meus, para me acompanhar. Em relação alguns trabalhos para fazer os meus amigos vêm em casa, ou eu vou à casa deles para fazer esses trabalhos, a gente pesquisa na internet. Quando os professores passam trabalhos em grupo, eu faço com meus colegas, na hora de copiar eu faço geralmente a metade em Braille, ai minha mãe transcreve para mim e meu colega faz a outra metade e entregamos para os professores. Minhas tarefas como eu já falei, elas também são feitas em casa, claro com a ajuda da minha mãe, visto que eu não tenho um domínio da informática daí eu preciso da ajuda da minha mãe e dos meus amigos.⁽⁷⁾ Sabe, minhas tarefas além de serem feitas aqui na minha casa, elas são feitas também na escola, lá na biblioteca da escola e na casa de alguns dos amigos que me ajudam lá na sala de aula do ensino regular.

• Você se sente incluído no ensino regular? Comente.

Colaborador 5: É, eu me sinto sim incluído no ensino regular. Graças a Deus eu estou numa classe que tem bastante pessoas que gostam de ajudar, pessoas que gostam de ser companheiro, pessoas estão sempre procurando ajudar. Sabe, eu me sinto incluído sim, principalmente pelas amizades que eu tenho na sala. Amizade que eu fiz durante esses anos, tanto com os alunos como com todos os funcionários da escola, ou seja, eu tenho amizade desde o porteiro da escola, até com todos os coordenadores da escola.⁽⁸⁾ Penso que alguns dos professores, claro a minoria, poderia sim, ajudar nesse processo de inclusão, pedindo que a gente fizesse mais trabalho por escrito, ao invés de exigir que fosse feito trabalho com desenho, ou com pesquisa de internet ou ainda que esses trabalhos pudessem ser feitos em Braille, ou mesmo gravado, falado. Isso iria fugir um pouco do automático, ou seja, pegamos um trabalho da internet, entregamos sem saber na maioria das vezes o que está escrito.⁽⁹⁾ Em

relação às provas, algumas dessas provas, são feitas escritas em dupla ai eu faço com algum amigo meu. Já outras, eu faço de forma oral, como prova de redação, de matemática, de geografia, e geometria.⁽¹⁰⁾

Colaborador 6 – Sexo feminino – 27 anos – Deficiente Visual Total – Estudante do 2º ano do Ensino Médio de Escola Estadual – Realizada em 28/06/2008 na sala de atendimento aos deficientes visuais da Associação de Mulheres da UNIMED.

• Como é o seu cotidiano na sala de aula e na escola como um todo?

Colaborador 6: Meu cotidiano na sala de aula é tranquilo, eu nunca tive problema no ensino fundamental, nem no ensino médio na sala de aula do ensino regular. Porque eu sou uma pessoa muito esforçada e nunca tive problema com nenhum professor.⁽¹⁾ Sabe, eu penso que o que falta a esses professores é um pouco mais de conscientização. Formação específica para trabalhar, lidar com as pessoas deficientes. Falta também eles procurarem um órgão que possa lhe ajudar nesse sentido, porque as dificuldades que eles têm é como lidar com a gente na sala de aula. Por mais que a gente tente ajudar, menos eles conseguem, entende? Então fica um pouco difícil. Sabe o que eu penso mesmo é que esses professores não têm mesmo é formação para trabalhar com a gente. Mesmo que nas propagandas tem sempre inclusão social e educacional, mas chega na hora a pessoa o professor fica meio em dúvida como lidar com a gente.⁽²⁾

• Como é sua relação de convivência escolar com os docentes dos diversos componentes curriculares?

Colaborador 6: Como eu disse, por via de eu sempre ajudá-los a lidar com os nossos deficientes, eu sempre tive uma boa relação de convivência com os meus professores e também com os alunos e colegas em sala de aula. Sabe na sala de aula essa relação é tranquila, por que eu sou tratada como uma aluna normal, igual aos outros. Também gostaria de falar que a minha relação de convivência com os colegas no início foi um pouco difícil, teve até um certo medo, mas depois ficou mais tranquilo, eu fiz bastante amizade e hoje eu tenho ajuda de todos.⁽³⁾

• Como Você faz suas tarefas escolares?

Colaborador 6: Algumas eu faço em casa mesmo. Já outras eu faço na sala de aula regular, junto com meus professores também com os meus colegas na própria sala de aula. Ah! Sabe, os meus colegas em sala de aula contribuem muito para que eu faça minhas tarefas em sala de aula do ensino regular.⁽⁴⁾

• Você se sente incluído no ensino regular? Comente.

Colaborador 6: Penso que a inclusão foi uma das melhores coisas que aconteceu na vida, senão, eu não seria o que eu sou hoje. Sabe nessa inclusão eu tive muitas ajudas, tanto dos alunos, como dos professores na sala de aula do ensino regular.⁽⁵⁾ Só que eu já me senti discriminada, já sofri preconceito de um professor, do componente curricular de geografia, ele foi um tanto quanto grosso comigo, falando e parecendo que eu tinha algum problema mental, além do meu problema visual. Então no final das contas, eu mostrei para ele que não era bem assim, que eu era capaz, muito capaz de fazer as provas que ele estava aplicando naquele dia. Em seguida, ele chamou minha mãe e disse que estava satisfeito com as minhas notas, isto é, antes ele havia me discriminado, falou que eu não iria conseguir fazer a certa prova que ele estava aplicando.⁽⁶⁾ Ao contrário de outros colegas deficientes, nas aulas de educação física, eu sempre participei, claro que não de todas as atividades. Eu tive um professor muito bom quando eu não podia jogar determinado esporte, ele adaptava alguma atividade para mim, ou seja, ele mesmo jogava comigo.⁽⁷⁾ Para que nós sentíssemos na prática incluídos no ensino regular, penso que deveria melhorar a convivência com os professores, que deveriam buscar mais o aprendizado, para que nós se sentíssemos mais a vontade. Porque em certo momento eles ficam tão em dúvida, que acabam embanando a cabeça da gente, enfim, acho que falta realmente formação e preparação para lidar com a gente, com as pessoas deficientes.⁽⁸⁾