

pedagogia

Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista  
e Sonia Lopes Victor

Organizadores

**PESQUISA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
MAPEANDO PRODUÇÕES

edufes

**PESQUISA E EDUCAÇÃO ESPECIAL:**  
**MAPEANDO PRODUÇÕES**



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Editora filiada à Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU)

Av. Fernando Ferrari, nº 514 - CEP 29 075-910 - Goiabeiras - Vitória -  
Espírito Santo - Tel.: (27) 3335-7852

Home page: [<http://www.ufes.br>] E-mail: [edufes@yahoo.com.br](mailto:edufes@yahoo.com.br)

Reitor | *Reinaldo Centoducate*

Vice-Reitor | *Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*

Superintendente de Cultura e Comunicação | *Ruth de Cássia  
dos Reis*

Secretário de Cultura | *Orlando Lopes Albertino*

Coordenadora da Edufes | *Elia Marli Lucas*

Conselho Editorial

*Cleonara M. Schwartz - Fausto Edmundo Lima Pereira*

*João Luiz Calmon Nogueira - José Armínio Ferreira*

*Gilvan Ventura da Silva - Marcio Paulo Czepak*

*Sandra Soares Della Fonte - Waldir Cintra de Jesus Junior*

*Wilberth Clayton Ferreira Salgueiro - Eneida Maria Souza  
Mendonça.*

CAPA - Denise R. Pimenta

REVISÃO - Vanessa Lopes Andrade, Desirée Lima de Almei-  
da e Mariangela Lima de Almeida

Denise Meyrelles de Jesus

Claudio Roberto Baptista

Sonia Lopes Víctor

Organizadores

---

Pesquisa e Educação Especial

MAPEANDO PRODUÇÕES



EDUFES

Vitória,

2012

---

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P474 Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico] : mapeando produções / Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Sonia Lopes Victor, organizadores. - Dados eletrônicos. - Vitória : EDUFES, 2012.

Inclui bibliografia.

ISBN:978-85-7772-114-6

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso: <ediufes@yahoo.com.br>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Professores de educação especial. I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Baptista, Claudio Roberto, 1960-. III. Victor, Sonia Lopes, 1967-.

---

CDU: 37

## ORGANIZADORES

### *Claudio Roberto Baptista*

Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
e-mail: crobbap.ez@terra.com.br

### *Denise Meyrelles de Jesus*

Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.  
e-mail: jesusdenise@hotmail.com

### *Sonia Lopes Victor*

Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.  
e-mail: solovic@hotmail.com

## COLABORADORES

### *Rosângela Gavioli Prieto*

Universidade de São Paulo  
e-mail: rosangel@usp.br

### *Júlio Romero Ferreira*

Universidade Metodista de Piracicaba  
e-mail: jrferrei@unimep.br

### *Mônica de Carvalho Magalhães Kassar*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Corumbá  
e-mail: creia@ceuc.ufms.br

### *José Geraldo Silveira Bueno*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
e-mail: jotage@pucsp.br

*Anna Maria Lunardi Padilha*

Universidade Metodista de Piracicaba  
e-mail: anapadi@terra.com.br

*Maria Cecília Carareto Ferreira*

Universidade Metodista de Piracicaba  
e-mail: mcferrei@unimep.br

*Enicéia Gonçalves Mendes*

Universidade Federal de São Carlos  
e-mail: egmendes@linkway.com.br

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*

Universidade Federal do Espírito Santo  
e-mail: cida67@terra.com.br

*Alexandra Ayach Anache*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
e-mail: alexandra.anache@brturbo.com

*Carlos Alberto Marques*

Universidade Federal de Juiz de Fora  
e-mail: nesp@faced.ufjf.br

*Luciana Pacheco Marques*

Universidade Federal de Juiz de Fora  
e-mail: nesp@faced.ufjf.br

*Hiran Pinel*

Universidade Federal do Espírito Santo  
e-mail: hiranpinel@ig.com.br

*Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
e-mail: leilareginanunes@terra.com.br

*Lucia Reily*

Universidade Estadual de Campinas e Pontifícia Univer-  
sidade Católica de Campinas  
e-mail: lureily@aol.com

*Eduardo José Manzini*

Universidade Estadual Paulista – Marília  
e-mail: ejmanzini@uol.com.br

*Katia Regina Moreno Caiado*

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
e-mail: kaiado@uol.com.br

*Therezinha Guimarães Miranda*

Universidade Federal da Bahia  
e-mail: tmiranda@ufba.br

---

## SUMÁRIO

### Apresentação

Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro .....13

*Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista*

1 Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais .....39

*Rosângela Gavioli Prieto*

2 Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação especial .....59

*Júlio Romero Ferreira*

3 Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS .....75

*Mônica de Carvalho Magalhães Kassar*

4 Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação ..... 87

*Claudio Roberto Baptista*

5 Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência ..... 105

*José Geraldo Silveira Bueno*

6 Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? .....	125	educacionais (escolares e/ ou não) .....	269
<i>Anna Maria Lunardi Padilha</i>		<i>Hiran Pinel</i>	
7 Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais .....	139	14 Comunicação alternativa para pessoas com deficiência: a pesquisa acadêmica na UERJ.....	311
<i>Maria Cecília Carareto Ferreira</i>		<i>Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes</i>	
8 A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? .....	155	15 Representações de deficiência em pinturas de temática religiosa: questões metodológicas .....	341
<i>Enicéia Gonçalves Mendes</i>		<i>Lucia Reily</i>	
9 Retomando trajetórias de pesquisas: indícios de um processo da formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes.....	177	16 Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados .....	361
<i>Sonia Lopes Victor e Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto</i>		<i>Eduardo José Manzini</i>	
10 Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva .....	203	17 Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa .....	387
<i>Denise Meyrelles de Jesus</i>		<i>Katia Regina Moreno Caiado</i>	
11 A educação especial como tema de referência no programa de pós-graduação em educação .....	219	18 Desafios da prática pedagógica para uma escola inclusiva .....	398
<i>Alexandra Ayach Anache</i>		<i>Theresinha Guimarães Miranda</i>	
12 A educação especial e as mudanças de paradigmas. .	245	19 Trilhas para a produção e o diálogo sobre educação especial e educação inclusiva .....	411
<i>Carlos Alberto Marques e Luciana Pacheco Marques</i>		<i>Sonia Lopes Victor e Maria Aparecida Santos Côrrea Barreto</i>	
13 NASCIMENTOS! Inventando & produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas			

## EDUCAÇÃO ESPECIAL, PESQUISA E INCLUSÃO ESCOLAR: BREVE PANORAMA DE ALGUMAS TRAJETÓRIAS, TRILHAS E METAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Denise Meyrelles de Jesus  
Claudio Roberto Baptista*

A responsabilidade que sinto em relação a você pode ser comparada àquela do céu dirigida aos pássaros e àquela do oceano no contato com a fauna e a flora (...). Quanto à terra, quem pensaria que a mesma deve ser considerada responsável pelo dia que nasce e pelo dia que morre?(Edmond Jabès)

Em março de 2005, ocorreu em Vitória, no Espírito Santo, o “Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções”, o qual se constitui como uma iniciativa da Linha de Pesquisa em Educação Especial: abordagens e tendências do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, em parceria com professores de outras universidades brasileiras<sup>1</sup>. O seminário teve como objetivo central a análise do cenário das produções na área de Educação Especial, numa perspectiva da inclusão escolar. Essa opção de recorte analítico é anunciada no título do presente capítulo, ao associarmos à pesquisa e à educação especial a inclusão escolar. Tal escolha pode ser facilmente compreendida quando vislumbramos a evolução da área nos últimos 20 anos, com evidente predomínio de uma perspectiva analítica que dá prioridade à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, a qual tem efeitos (e origens) que evocam e implicam os fundamentos teórico-metodológicos, as profundas mudanças

---

<sup>1</sup> *Dentre essas parcerias, destaca-se, como membro da comissão organizadora, a participação do Prof. Claudio R. Baptista (PPGEDU - UFRGS).*



na sociedade contemporânea e as relações com outras áreas de conhecimento.

A composição do grupo de pesquisadores envolvidos no seminário decorre de alguns critérios que permitiram a delimitação: o trabalho como orientadores em programas de pós-graduação; a evidência de valorização da temática inclusão na interface com a educação especial; a inserção dos envolvidos na Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd), com destaque para o GT-15 Educação Especial. Nesse sentido, temos consciência de que o grupo de pesquisadores aqui destacados não constitui a totalidade dos grupos de pesquisa em educação especial, porém representam uma significativa parcela dos grupos que têm identificado a ANPEd como um espaço articulador.

Constituíram-se como objeto da nossa análise, neste texto, os trabalhos de diferentes pesquisadores alusivos a 12 universidades brasileiras, dentre as quais nove eram universidades públicas e três privadas.

Os textos nos quais nos apoiamos foram elaborados, por cada integrante do seminário, com o intuito de fomentar as discussões do encontro, considerando como eixos condutores: nossas questões investigativas atuais; as bases teórico-metodológicas que estão presentes em nossas investigações; os desafios e os desafios que caracterizam nosso trabalho de investigação; além de traçar um breve perfil de nossos grupos de pesquisa e indicar as teses/dissertações orientadas e em andamento.

Esses estudos, pela abrangência e diversidade de origem e de foco, representam uma ampla amostra da produção da área da educação especial no Brasil. Tais reflexões, com certeza, nos oferecem indícios sobre os direcionamentos temáticos que vêm ganhando prioridade no trabalho desse grupo representativo de pesquisadores. A leitura que ora se

apresenta possibilita traçar um painel dos avanços paradigmáticos, políticos, educacionais e das práticas pedagógico-cotidianas.

Cumpramos ressaltar que, embora se intencione “mapear o campo” a partir do diálogo com esses 18 pesquisadores, não há garantias de composição de um quadro exaustivo e amplo, o que, segundo nossa apreciação, não diminui o interesse pela presente análise geral acerca das diferentes reflexões. Quanto às escolhas de enfoque realizadas pelos diferentes autores, os textos apontam uma variedade de direções e formas de “apresentar-se”. Enquanto alguns optaram por historicizar, num formato memorial, sua produção e/ou de seu grupo de pesquisa, outros tomaram suas questões centrais como eixos condutores do texto, e um terceiro grupo transitou entre essas duas possibilidades.

A análise, previamente realizada com vistas a organizar os diferentes trabalhos para o evento, apontou uma configuração de quatro diferentes áreas temáticas. A primeira diz respeito ao campo das políticas públicas em educação especial. A segunda categoria acolhe as temáticas relativas à instituição escolar, práticas pedagógicas, processos de inclusão/exclusão escolar e formação de profissionais da educação. O terceiro grupo de estudos aborda perspectivas teóricas e análise de paradigmas com vistas a fundamentar questões de ordem política, pedagógica e filosófica. O outro grupo optou por (re) visitar a temática das abordagens teórico-metodológicas, de forma a pôr em questão as dificuldades, desafios e alternativas que se colocam aos pesquisadores.

Gostaríamos de destacar, ainda, que, neste diálogo, optamos por um olhar “prospectivo” voltado para as possibilidades e que acate os desafios que se nos apresentam como elementos disparadores de nossa ação criativa em busca de novos/outros saberes/objetos/olhares/construções/percursos

de pesquisa “possíveis”. Possibilidades que trilhem caminhos em perspectivas mais amplas, que levem mais longe a investigação crítica, abrindo-se ao inédito, ao desconhecido, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a área como forma de conhecimento e prática social (SANTOS, 2004).

## DELIMITANDO TEMÁTICAS

### A) POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste grupo estão presentes as análises de Rosângela Prieto (USP), Júlio Romero Ferreira (UNIMEP), Mônica Kaszar (UFMS) e Claudio Baptista (UFRGS).

Júlio Ferreira, em seu texto, privilegia historizar o movimento da área de educação especial, no contexto das influências nacionais e internacionais, a partir da década de 70 até a atualidade. De uma “[...] herança clínica [...] [que] convivia com o discurso especializado ao movimento de inclusão”, o autor analisa também a sua própria produção, junto com pesquisadores de outras universidades que, principalmente na década de 90 e início deste século, culminaram com uma extensa produção no sentido de “[...] compreender a educação especial no campo de política pública”, além de situar o movimento dos grupos historicamente excluídos, como o das pessoas com deficiência. Os estudos realizados ao longo do período têm sua importância associada ao sentido de criar um “estado da arte”. O autor destaca:

De todo modo, as tendências observadas no total dos trabalhos produzidos até 2002 [...] são relevantes para a compreensão das políticas: abandono crescente de visão clínica sobre a excepcionalidade; sintonia com as discussões em curso na educação regular; crescimento dos trabalhos sobre o cotidiano escolar, inclusive junto às escolas comuns; aumento de estudos realizados em situações naturais, tratando a necessidade especial (ou deficiência)

de modo relacional e contextualizado, começando a dar voz às pessoas consideradas especiais e àquelas que com elas trabalham e convivem (NUNES, FERREIRA e MENDES, 2004).

O autor dá destaque a vários estudos por ele orientados, conduzidos ou em co-autoria, em que é privilegiada a análise das políticas públicas em nível nacional, estadual e municipal que, por diferentes “vias”, evidenciam a “[...] fragilidade das políticas estaduais e municipais para assegurar uma escola pública inclusiva, em termos de infra-estrutura, programas e recursos orçamentários”. Além disso, indica que as orientações concluídas nos últimos cinco anos têm se concentrado em Educação Especial e em políticas públicas. Atualmente, as orientações se direcionam para a avaliação de “[...] políticas de inclusão escolar ou social em determinados municípios”.

Júlio Ferreira nos alerta para um sensível aumento de “[...] interesse por parte dos não iniciados [...]” e afirma que alguns temas têm estado mais frequentes: o direito à educação e legislação; as políticas de educação como análise de planos e projetos de governo; profissionais da educação. Aponta, ainda, temáticas mais recentes (municipalização e gestão municipal; gestão de sistemas; gestão de unidades escolares) e lacunas (avaliação; financiamento; análise do público e privado em educação, de estudos das relações escola/instituições educativas/sociedade).

Os estudos de Rosângela Prieto avançam no sentido de apresentar “[...] indicadores para análise de políticas públicas que visem a atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas escolas públicas de ensino regular [...]”. O foco de estudo da autora e seus orientandos, em diferentes níveis, tem procurado situar a tendência à municipalização do atendimento educacional e seus nexos com a educação especial, destacando a “[...] pouca herança de pesquisa sobre essa esfera de administração pública”.

A autora vem articulando algumas das discussões destacadas para compor indicadores de análise de políticas educacionais públicas, dentre as quais a avaliação de diretrizes legais, concepção de inclusão escolar, organização e funcionamento dos sistemas de ensino, gestão dos sistemas de ensino, condições de trabalho do professor e financiamento da educação.

Rosângela Prieto, assim com Júlio Ferreira, chama a atenção para a complexidade de estudos sobre os impactos das políticas em educação pública em andamento, destacando “[...] relativas aos desafios de ordem metodológica, trazidos [pelo] uso de documentos em pesquisa em política educacional, com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Mônica Kassar, ao apresentar-se, coloca em destaque o trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no que se refere à área da educação especial e ao Programa de Pós-graduação em Educação daquela universidade. Essa opção contextualizadora mostra-se no próprio título Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. A autora descreve o surgimento do Programa de Pós-graduação, anuncia as vinculações institucionais com outras universidades – particularmente com a UNICAMP – e traça um breve perfil das produções acadêmicas, destacando as opções temáticas, as fundamentações teóricas e os impasses que permitem a identificação das metas estabelecidas pelo integrantes do Programa que têm contribuído com a pesquisa em Educação Especial.

Kassar afirma que sua inserção no Programa de Pós-Graduação está associada à Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação, a qual foi organizada a partir da produção de professores que vinham elegendo a temática “política educacional” como foco de pesquisa. O trabalho desenvolvido tem, segundo a autora, duas características

que merecem destaque: A História da Educação como campo do saber privilegiado e o Materialismo-histórico como referencial dos trabalhos dos professores. Em sua análise, percebe-se que a autora constrói uma leitura analítica dos efeitos que tais características têm imprimido nas produções acadêmicas, tanto no que se refere ao plano conceitual quanto na ênfase de aspectos metodológicos. Por fim, destacamos a tendência de uma leitura peculiar de valorização da história e da política, no sentido de integrar nos estudos e investigações as relações entre sujeito e contexto, buscando o conhecimento de possíveis efeitos e representações dos sujeitos acerca das políticas públicas da área da educação.

Claudio Baptista apresenta sua trajetória identificando as vinculações com áreas específicas de conhecimento e com a emergência do paradigma inclusivo. A trajetória profissional e acadêmica é utilizada como mote de análise das mudanças que têm marcado a educação especial. Ao abordar esse percurso, o autor identifica a atenção dirigida a alguns contextos prioritários como propulsores de novas investigações e debates, como ocorre com o contexto italiano e com as experiências de educação na Região da Emilia Romagna. O autor destaca as vinculações do trabalho do seu grupo de pesquisa – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – com o universo teórico e temático associado à possibilidade de propostas amplas de inclusão expressas na radicalidade do projeto italiano e nas bases de fundamentação teórica do trabalho do núcleo. Destaca a pedagogia institucional e o pensamento sistêmico como referências importantes para a pesquisa, colocando ênfase em autores como Fernand Oury, Aida Vasquez, Humberto Maturana e Gregory Bateson. Tais referenciais, segundo Claudio Baptista, têm favorecido os nexos entre as análises de diferentes planos do cotidiano que se traduzem no conceito “políticas”. Nesse sentido,

afirma o autor: “discutir a intervenção e o contexto tem sido o caminho escolhido para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que podemos ter dos mesmos depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado ‘formas de viver’”. Dentre as temáticas prioritárias que estão presentes em trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito do núcleo, o autor destaca: a caracterização e a identificação dos sujeitos da educação especial; o avanço de projetos e políticas de inclusão escolar; a formação continuada; os dispositivos mediadores em uma pedagogia diferenciada; as situações consideradas “limites” em função do atendimento educacional a sujeitos em condição de “gravidade”.

#### B) A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Os trabalhos que compõem esse eixo de análise incorporam discussões que vão desde a análise dos processos de escolarização aos movimentos necessários para que a escola implemente processos inclusivos, bem como questões que dizem respeito à formação continuada de profissionais da educação. Integram este grupo: José Geraldo Bueno (PUC-SP), Anna Padilha (UNIMEP), Maria Cecília Ferreira (UNIMEP), Enicéia Mendes (UFSCar), Sônia Victor (UFES), Maria Aparecida Barreto (UFES), Denise Meyrelles de Jesus (UFES) e Alexandra Anache (UFMS).

Bueno (2005) situa a ênfase dos estudos de seu grupo - formado por professores, alunos e pesquisadores externos - em duas direções: processos de escolarização e seletividade escolar; deficiência e processo de escolarização. O autor, considerando a primeira direção, destaca que os estudos continuam deixando claro “[...] que os índices de fracasso se abatem de maneira muito mais marcante sobre as crianças das chamadas camadas populares [e que a] relação

entre origem social e trajetória escolar não é biunívoca”. Bueno salienta:

[...] a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aspectos macro-estruturais [e por outro lado] de estudos qualitativos, procurando investigar processos singulares de escolarização e de sua relação com a inclusão/exclusão escolar [...] sem desconsiderar [as condições macroestruturais] privilegiar como foco as marcas das trajetórias e as condições dos alunos no interior das escolas.

O autor destaca, também, como questão fundamental a realização contínua e sistemática de investigações sobre a relação entre as dificuldades específicas das diferentes deficiências, a origem social desses alunos e as próprias formas de escolarização às quais são submetidos.

Anna Padilha, assim como Bueno, centra parte de suas discussões na temática da inclusão/exclusão escolar, problematizando os nexos com as propostas de educação especial. A autora considera, ainda, as condições/experiências pedagógicas que têm caracterizado o atendimento dos alunos com “necessidades educacionais especiais”, numa “educação inclusiva”, terminologias também questionadas, a partir do debate sobre o que se passa no interior da escola. Nesse sentido, a autora afirma a predominância, em seus estudos, das contribuições teóricas de Vygotsky e Bakhtin, que levam “[...] em conta os processos de significação, os movimentos de sentido e seu papel constitutivo do pensamento, da ação e da palavra [...]”.

Padilha argumenta a partir de questões:

Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico:

- A) O que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando?
- B) Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar [...]?
- C) Que esferas do simbólico são fundamentos de outras esferas [...]?

D) Que atividades serão escolhidas para desenvolver [...]?

A autora enfatiza que questões como essas orientam seus trabalhos e os de seus alunos, valorizando a análise da implicação dos contextos escolares.

Maria Cecília Ferreira destaca os movimentos possíveis e necessários para que, numa escola, se faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Sua ênfase é na relação colaborativa com uma Secretaria Municipal de Educação. As pesquisas realizadas e aquelas associadas a orientações em andamento tomam questões relativas à educação de surdos e de alunos com acentuadas dificuldades para aprender, tendo por referencial teórico e metodológico a perspectiva histórico-cultural.

A autora argumenta:

[...] essas pesquisas têm claramente indicado possibilidades e necessidades na construção de uma educação inclusiva que de fato promova avanços junto a esta população. Dentre essas, destaca a necessidade de reverter:

- c) A inclusão assumida no mesmo paradigma da integração e como uma nova roupagem da educação especial;
- d) A difícil superação dos processos excludentes presentes na escola;
- e) Uma forte consciência da própria incapacidade docente aliada a uma baixa expectativa frente às possibilidades do aluno.

A autora toma, então, a questão da profissionalidade docente no sentido de pensar de modo “menos fragmentado” a formação do professor e a prática pedagógica; tendo em vista ampliar o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos.

Enicéia Mendes elege como foco de produção de conhecimento a pesquisa sobre a “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial”, destacando um programa de extensão sobre esta temática e discutindo as relações que

se instituem em uma proposta de pesquisa/consultoria colaborativa. A temática inclusão escolar tem sido priorizada, buscando desvelar diferentes significados e possibilidades de organização considerando tal perspectiva.

A autora discute a condição da educação especial como área de produção de conhecimento científico, destacando que sua especificidade não a coloca em posição antagônica com relação à proposta inclusiva de educação. Seus estudos e os de seus orientandos apontam a relevância de uma política de formação de educadores, como parte de uma concepção que ultrapassa a noção apenas de acesso, e assume a de garantia da permanência e de sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais, que envolverá, necessariamente, a provisão de apoios.

Mendes destaca e analisa estudos recentes de seu grupo que abordam subtemas, como política educacional estadual, tecnologia “assistiva” e ensino colaborativo. A autora nos alerta que “[...] a inclusão escolar no Brasil ainda é uma perspectiva a ser buscada, e nossa preocupação [como grupo de pesquisa] tem sido a de não reforçar um simulacro”. Por sua vez, Sônia Victor e Maria Aparecida Barreto enfatizam, em seus estudos atuais e nos de seus orientandos, questões relativas à formação inicial e continuada de professores. Vêm buscando trabalhar na confluência da educação especial e educação infantil, apostando na interface de temas e disciplinas. O cotidiano escolar, bem como os estágios supervisionados de formação inicial têm sido lócus de suas pesquisas, que têm analisado: a gestão escolar, os processos de avaliação, a mediação pedagógica, as tecnologias no cotidiano escolar e práticas pedagógicas inclusivas, a formação de grupos colaborativos, a análise de espaços de apoio especializado no contexto da escola comum, bem como aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta e outras questões relativas ao jogo e à afetividade, além de jo-

gos e brincadeiras populares, estes últimos, numa interface com a área de educação física.

Seus estudos apontam como fundamentais para a formação docente

[...] a não dicotomização da formação; a pesquisa como eixo da formação do professor; o aprofundamento teórico como imprescindível para a reflexão crítica; a ética como a base para a atuação do docente e a interface com outras áreas de conhecimento como condição para compreender a realidade e lançar uma ação mais propositiva para a escola na perspectiva da inclusão.

Já os estudos de Denise Meyrelles de Jesus e os de seus orientandos concentram-se na necessidade de aprofundar o diálogo entre teoria, prática e pesquisa. Isso vem exigindo do grupo um mergulho teórico, no sentido de desvelar novos modos de produção de conhecimento que, partindo das complexas interações com o contexto, o auxiliie a compartilhar respostas para questões concretas com as quais se debatem os profissionais da educação numa perspectiva de criar condições de práticas mais inclusivas. A autora mostra como o grupo de pesquisa tem enfatizado as ações colaborativas entre a universidade e as redes de ensino e acolhido os “estudos de intervenção” na prática cotidiana concreta, visando a produzir uma reflexão crítica sobre essa mesma prática.

Pela via da formação continuada em contexto, buscam formar profissionais investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, constituir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação.

Os focos principais têm se constituído nas questões relativas ao ensinar/aprender de sujeitos em situações de desvantagem e saberes/fazer educacionais que visam a intervir nos processos educativos.

O dispositivo grupal tem sido usado como um dos disparadores/mediadores das ações e a perspectiva da pesquisa-crítica e colaborativa constitui sua base teórico-metodológica.

Seus estudos apontam que, “[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”.

Alexandra Anache apresenta sua trajetória de professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, destacando a ênfase em questões relativas ao atendimento educacional naquele estado e ao sujeito da educação especial. A autora indica, como base teórica para o trabalho de investigadora e orientadora, a abordagem histórico-cultural e apresenta uma análise de desafios que transcendem sua ação específica, articulando tais desafios às singularidades que marcam a história recente da educação especial. Ao desenvolver essa análise, a autora destaca a existência de interlocução entre diferentes linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação, o que tende a colocar em evidência uma certa pluralidade de leitura dos fenômenos que são tomados como objeto de investigação. Dentre as temáticas explicitadas nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de orientados, destacamos: as condições do atendimento educacional a diferentes sujeitos; a formação profissional de educadores e técnicos que trabalham com a educação especial; a questão das relações entre educação e acesso ao mercado de trabalho; além das questões relativas à avaliação educacional.

#### C) PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ANÁLISES DE PARADIGMAS

Carlos Alberto Marques (UFJF), Luciana Marques (UFJF), Hiran Pinel (UFES) e Leila Nunes (UERJ) dedicaram-se a considerar prioritariamente caminhos de natureza teórica

que vêm buscando trilhar.

Carlos Alberto Marques e Luciana Marques apontam a necessidade de um olhar da Educação Especial no contexto da chamada “crise de paradigmas” que, de acordo com os autores, vem “[...] colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, de um lado, e de seguimento de novas concepções e práticas, de outro”. A partir da análise dos paradigmas que vêm orientando os estudos na área (exclusão, integração, inclusão), os autores chamam a atenção para os seus esgotamentos e indicam a necessidade de “[...] ressignificação da educação, da sociedade [...]” associando-a à busca de novos preceitos teóricos. Assim sendo, os professores e seus orientandos estão desenvolvendo o projeto de pesquisa “Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da inclusão”, que consiste na análise das teorias de três pensadores, (VYGOTSKY; PAULO FREIRE; FOUCAULT), lançando mão de recortes político, pedagógico e filosófico.

Carlos Alberto Marques e Luciana Marques buscam:

[...] a) identificar em cada um dos teóricos investigados pontos de ruptura dos seus pensamentos com o denominado paradigma da exclusão;

b) estabelecer um paralelo entre os pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault no que se refere ao deslocamento das práticas sociais do preconceito, do isolamento e da opressão para o respeito à diferença, a igualdade de direitos e a tomada de consciência da condição de sujeitos pelos indivíduos oprimidos.

Esse estudo inclui professores, profissionais externos à universidade, além de estudantes de graduação e pós-graduação. O estudo de cada um dos pensadores se constitui num subprojeto, coordenado por um docente.

Os autores destacam a análise de discurso, na vertente francesa, como modalidade de pesquisa e, como princípio

orientador, uma “[...] educação de qualidade para todos, de um espaço único para a convivência e a aprendizagem”.

Hiran Pinel coloca em destaque a “inspiração fenomenológico-existencial”, a partir da Psicologia Existencial que considera o “ser-no-mundo”.

Seus estudos e os de seus orientandos tomam como foco principal: questões da afetividade na sala de aula inclusiva; estudo de caso de inspiração fenomenológico-existencial; formas de ser resiliente; (in)disciplina “positiva”; vivências de crianças com doenças crônicas que freqüentam um programa de hospitalização escolarizada; descrição das experiências de três renomadas professoras de Fonoaudiologia, sobre o significado que fornecem à “identidade surda”; experiência de rádio-escola; experiência existencial de pacientes/educandos soropositivos ao HIV; significado ou sentido de “ser-sendo” usuário do setor “Braille” de uma biblioteca pública; “ser-sendo” meninos e meninas de/na rua; sujeito existencial da educação especial escolar e não escolar, dentre outros em caráter embrionário.

O autor destaca sua ênfase pela “educação especial não escolar e similares” e expressa intensa influência de pensadores, como: Heidegger, Vitor Frankl, Carl Rogers, Merleau-Ponty, Forghieri, Amatuzzi e Laing em sua produção, embora se revele “aberto” a outras possibilidades de “ser-sendo”.

Leila Nunes coloca em destaque os estudos sobre comunicação alternativa que vêm sendo realizados em seu grupo de pesquisa.

A autora destaca que “[...] o grande mérito da comunicação alternativa/ampliada é o de dar vez e voz aos indivíduos não oralizados para fazer escolhas e expressar necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente”.

Os estudos realizados pela pesquisadora e orientados foram: conceituação da comunicação alternativa e amplia-

da; ensino do uso da comunicação alternativa, por meio de estratégias de ensino naturalístico; interação de usuários de CAA e seus interlocutores; efeitos de programa de formação de professores para introduzir CAA nas escolas; desenvolvimento da leitura e escrita em usuários de CAA; e treinamento de pais para interagir com filhos usuários de CAA.

A pesquisadora nos alerta para o fato de que, embora os sistemas de CAA tenham sido introduzidos no Brasil desde a década de 70, seus benefícios não foram ainda reconhecidos pelos gestores da educação, nem pelos cursos de formação de professores. Em sintonia, pais e profissionais “[...] podem julgar que usuários potenciais da CAA não dispõem de mensagens importantes a comunicar”.

Concretamente, os sistemas de CAA têm sido utilizados mais freqüentemente em ambientes clínicos do que educacionais.

#### D) ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Lúcia Reily (PUC-Camp), Eduardo Manzini (UNESP), Kátia Caiado (PUC-Camp) e Theresinha Miranda (UFBA) trazem para o debate questões de natureza metodológica como objeto de análise. Rosângela Prieto, embora discuta questões relativas às políticas públicas, também considera em seu texto a abordagem metodológica central.

Lúcia Reily evoca a reflexão sobre metodologias que consideram um diálogo possível entre as áreas da Educação Especial, História e Teologia, tendo como eixo pesquisa “sobre arte”, tomando como foco imagens.

A autora apresenta um estudo das obras de arte que retratam a deficiência na temática religiosa, recorte de um estudo maior em desenvolvimento chamado “Retratos de deficiência e de doença mental: intersecções entre a história da educação especial e a história da arte”.

Lúcia Reily relata sua busca de “sites” de obras artísticas,

visitando páginas dos principais museus nacionais e internacionais, para encontrar as obras, elencando os temas a partir de palavras-chave, tendo o cuidado de, em diferentes línguas, incluir termos atuais e arcaicos que historicamente indicassem a “condição”. Além disso, buscou encontrar, na história da Educação Especial, as atitudes em frente aos deficientes.

A partir de obras identificadas na História da Arte, as imagens são organizadas em três blocos de representações religiosas: bobos da corte em iluminuras da Alta Idade Média; Pinturas de Bosch e Brueghel na virada de 1500; pinturas do Renascimento.

Do seu estudo, ainda em andamento, a autora afirma

O diferente não aparece como cidadão comum, como parte de uma comunidade, como uma pessoa entre outras. A sua imagem é utilizada de três maneiras diferentes como parte de uma mensagem moralizante ou da educação cristã [...] assim poderemos mostrar como concepções imbricadas na história do cristianismo ainda permeiam o atendimento do deficiente na atualidade.

Eduardo Manzini analisa a entrevista como um dos procedimentos para coletar informações para a pesquisa em Educação e Educação Especial, considerando as implicações para análise de dados.

O autor busca, a partir de estudo sobre a utilização de entrevistas em teses e dissertações, levantar questões atuais, por exemplo, “[...] como a entrevista é concebida para o investigador? Como os pesquisadores que trabalham com entrevista definem esse procedimento?”.

Esses estudos impulsionam o autor a questionar se a literatura que se refere à entrevista apresenta respaldo teórico para analisar uma entrevista. Sua resposta a tal questão é não, e que “[...] a pesquisa sobre o uso de entrevista como opção metodológica precisa avançar”.

O autor sugere:



É necessário traçar pontos de junção entre teorias distintas, ou seja, entre aquelas que analisam o discurso e o conteúdo e aquelas que analisam outros componentes verbais ou não-verbais [...] que fazem parte da interação social e passíveis de análise tendo como base a linguagem.

Eduardo Manzini ainda resgata a noção de que a análise dos dados depende da coleta e do processo de produção de informações durante a entrevista. Por último, refere-se à “[...] necessidade de pesquisa para estudar como os vieses ou as interpretações pouco fiéis às informações advindas de uma entrevista são produzidas”. Essa indicação leva o autor a realizar um estudo sobre “Análise de informações em entrevista: um estudo com uso de estímulos distrativos”. Finaliza anunciando a necessidade de dar um salto qualitativo com vistas à instrumentalização de pesquisadores, a partir de “[...] um aporte teórico-metodológico proveniente de várias áreas do conhecimento”.

Kátia Caiado dedica-se a estudar “histórias de vida e deficiência”; ou melhor, propõe-se a refletir sobre essa abordagem de pesquisa. A autora destaca que “[...] compreende a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana” e que diferentes fontes construídas de dados podem ser articuladas: depoimento oral, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares e trabalhistas.

A autora elabora uma discussão em torno das fontes orais e destaca que, embora vários autores identifiquem as “fontes orais” como uma metodologia que possibilita dar voz aos excluídos, ela advoga que “[...] essa opção política não é intrínseca à metodologia”, muitas vezes tendo sido usada para “legitimar a voz do poder”.

Para Kátia Caiado, “[...] o compromisso político se revela

na concepção de mundo que o pesquisador expressa, nas perguntas que faz, no diálogo que mantém com o conhecimento socialmente produzido”.

Atualmente, a pesquisadora está conduzindo um estudo intitulado “Histórias de luta: pessoas deficientes organizadas pela construção de sua cidadania”, cujo objetivo é “[...] conhecer a história de vida de pessoas deficientes que participam de grupos organizados na luta de seus direitos [...]”.

Destaca como desafios associados a essa metodologia tecer as relações de

[...] cada história de vida com uma perspectiva ampla de sociedade, do processo social e de história [...] e encontrar as principais mediações sociais que constituíram a vida psíquica daquele indivíduo a partir de determinadas condições sociais, históricas, biológicas e psicológicas.

Theresinha Miranda, em sua análise, toma como referência as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no período 2000 a 2005. A autora parte dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais” e indica que o referido grupo tem como objetivo central a análise da “implementação de práticas inclusivas no contexto escolar e social”. Aponta como eixos do trabalho desse grupo as temáticas: políticas públicas de inclusão; práxis pedagógica; tecnologia da informação e da comunicação; trabalho e profissionalização. Ao se referir ao trabalho de investigação do grupo, Theresinha Miranda destaca que o mesmo visa à compreensão das tendências, desafios e dificuldades associados à inclusão que é concebida como fenômeno que não se restringe ao universo escolar, devendo, segundo a autora, ser problematizado “como um conceito que deve ser situado no contexto social e político de uma determi-

nada sociedade". Dentre os trabalhos, há uma tendência de ênfase em algumas áreas da educação especial, como a deficiência visual e a deficiência auditiva. No que se refere ao plano teórico, Miranda indica dois autores como referências prioritárias para a investigação: Vygotsky e Bronfenbrenner. A autora, ao analisar um universo específico de produções do seu grupo de pesquisa, indica a relação entre fatores contextuais e aqueles que dizem respeito à singularidade dos sujeitos como um pólo de atenção para o trabalho que desenvolve.

Rosângela Prieto também enfatiza em seu texto questões relativas ao uso de documentos em pesquisas em políticas educacionais.

Inicialmente, a autora aponta a recente história da municipalização do ensino no País, o que concorre para que a prática de "constituir" uma memória não seja comum e, ao mesmo tempo, analisa que, apesar de muitas vezes escassos, os documentos se constituem nas únicas fontes existentes.

No que tange à sua utilização, a autora sugere que o pesquisador esteja atento, dentre outros aspectos;

- Quanto à legislação: a ausência de leis que regulamentem [...] os serviços públicos; a precariedade de sua formulação [...]; falta ou excesso de orientações que contradizem aos ditames das leis [...].
- Quanto à localização das fontes documentais caracterizada pela dispersão e pela impossibilidade de acesso a um documento por troca de gestão administrativa.
- Quanto à legitimidade: devido à natureza dos documentos que muitas vezes não registram autor, data, origem etc.

#### ESBOÇOS (IN)CONCLUSIVOS DO MAPA...

Poderíamos sugerir que responder a essa questão se constitui num trabalho de construção coletiva, tecido a várias mãos, a partir do sentido que cada um de nós atribuiu à solicitação de "mapear produções". Tentaremos, à gui-

sa de primeiras impressões, esboçar uma leitura analítica sobre os aspectos que identificamos como em destaque. A priori, anunciamos que muitas de nossas colocações foram se constituindo nas (re)leituras dos textos, mas também nos diálogos que travamos ao longo do Seminário de Pesquisa, que deram origem aos trabalhos aqui discutidos.

Ao tentarmos entender como se constituíram os nossos olhares sobre a temática, poderíamos identificar, conforme já mencionado em outro momento: um grupo de pesquisadores buscou analisar os temas que os desafiavam, outros mapearam as suas produções e focalizaram resultados mais específicos de seus estudos, enquanto outro grupo tomou "procedimentos de pesquisa", no sentido de problematizá-los. Na tentativa de articular o que temos na área das Políticas Públicas, identificamos que os estudos apontam um movimento da área da educação especial, no sentido de "olhar-se" no contexto das questões macrossociais, buscando suas implicações na educação. Parece-nos muito positivo que, apesar de se apresentarem alguns elementos como dificultadores, uma tendência tem se fortalecido: de entender/descobrir a realidade concreta a partir do estudo das políticas públicas em andamento, tomando como foco prioritário o âmbito dos municípios. Nesse sentido, considerando diferentes sistemas de educação, tem sido possível sistematizar indicadores para análise de políticas públicas que visem a atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas escolas públicas de ensino regular.

Os estudos indicam temáticas mais recentes: municipalização; gestão de sistemas; gestão de unidades escolares; avaliação de políticas de inclusão. No entanto, há lacunas quanto a financiamento, análise do público e privado em educação, avaliação do impacto das políticas, dentre outros.

No segundo bloco de trabalhos, vamos também lançar

um olhar sobre especificidades dos contextos escolares, considerando processos como a dialética inclusão x exclusão, a seletividade e seus nexos com a educação de alunos com “necessidades educacionais especiais”.

Os trabalhos anunciam que pesquisadores/orientadores estão produzindo conhecimento sobre as condições/práticas pedagógicas e organizativas na escola, sobre o currículo e o fazer pedagógico. Evidenciam, também, que essa se constitui numa das questões centrais e que demanda a sistematização do conhecimento que vem sendo produzido, no sentido de contribuir para modificar os processos escolares excludentes. Os pesquisadores, no entanto, sinalizam para projetos de colaboração com as redes, principalmente pela via da formação continuada, o que pode se constituir em um elemento disparador de novas/outras possibilidades nos contextos escolares.

No que se refere à discussão de perspectivas teóricas, evidencia-se uma busca por novos caminhos como sustentação de uma “leitura crítica da educação especial”. Cumpre destacar que todos os pesquisadores explicitam suas bases teóricas e parece haver predominância da abordagem histórico-cultural, embora percebida em suas muitas perspectivas e que, na grande maioria dos trabalhos, os autores anunciaram abordagens metodológicas qualitativas. No plano geral dos trabalhos, há ainda o destaque do materialismo histórico, da pedagogia institucional, do pensamento sistêmico, do pensamento fenomenológico existencial, além da evocação de autores como Paulo Freire e Foucault.

Os pesquisadores que tomaram como eixo de discussão questões teórico-metodológicas anunciam tanto desafios quanto possibilidades. Os atuais percursos de pesquisa em educação especial têm mostrado instigantes formas de foco, como as imagens que confluem com a história da arte e suas significações sobre as deficiências. Por outro lado, en-

contramos reflexões sobre abordagens de pesquisa, como as histórias de vida e os estudos de caso, que nos parecem promissoras no sentido de valorizar as conexões entre os fenômenos investigados, suas múltiplas determinações e suas conexões com dimensões mais amplas da vida social e política.

Ao mesmo tempo em que a maioria dos trabalhos trilha por diferentes caminhos, algumas questões/direções nos unem. Boa parte dos pesquisadores se coloca como membros de grupos de pesquisa, compostos por outros professores, mestrandos, doutorandos e graduandos, esses associados à iniciação científica. Há, ainda, a presença de colaboradores, tanto ex-alunos quanto profissionais das redes de ensino. Fala-se de um espaço de colaboração nos próprios grupos e que, em alguns casos, se ampliam como grupos colaborativos entre as IES e as redes de ensino.

Os trabalhos citados falam de outras/novas articulações com a Educação: por um lado, observa-se uma abertura da área para inserir-se nas questões da Educação, sem perder algumas de suas especificidades; por outro lado, os temas relativos às políticas de atendimento, práticas pedagógicas, práticas organizativas escolares, questões legais também articulam discussões sobre a educação da pessoa com necessidades especiais.

Encontramos grandes diferenças teórico-conceituais, teórico-metodológicas, de objeto e de abordagens e isso nos mobiliza para aprofundar nossas posições relativas a tantas questões que demandam espaço-tempo de discussão na área. Essa multiplicidade pressupõe uma atitude de diálogo que considere a diversidade de perspectivas, a pluralidade de conhecimentos e de formas, sem perder de vista, no entanto, que “várias vozes” alertam no sentido da expansão e aprofundamento teórico-conceitual.

Também olhamos surpresos para o silenciamento ou

tangenciamento de temas que já foram centrais: formação inicial, pesquisa em instituições/escolas especializadas, ênfase em categorias específicas, dentre outros.

Neste momento de busca de finalização, sabemos que não temos fechamentos possíveis “[...] temos somente um certo grau de certeza de que há abertura de um espaço de discussão na área, que pode levar a muitas outras/novas possibilidades de debate sobre as ‘religações’ entre Ciência, Política e Cidadania” (NUNES, 2004, p. 78).

Aos pesquisadores, fica o desafio de pensar a partir do que excede os limites conceituais, sendo críticos do que nos sustenta no plano teórico, na tentativa de enfrentar emergências e complexidades (ZEMELMAN, 2004).

Sabedora de nossa impossibilidade de apontar mais do que pistas e indícios, concordamos com Freitas (2003, p. 18),

[...] reconhecer as condições de produção do autor e seus textos, mas sem se colocar no lugar de quem está pondo as coisas em ordem. As leituras podem ser rigorosas, mas é uma pretensão colocar as coisas nos devidos lugares. O importante é registrar esse movimento de diferentes vozes e leituras [...].

Ao voltar nosso olhar para o conjunto que ora se mostra, percebemos que nossas vozes falam, no geral, de perspectivas menos fechadas, que se afastam de modelos de verdades acabadas e admitem as incertezas. Possivelmente este seja o traço distintivo que anuncia uma educação especial em construção, menos impregnada de certezas, menos crédula em seu papel pragmático, menos segura de seu universo restrito de abrangência. Naturalmente, não buscamos conclusões definitivas, pelo contrário, desejamos estar, motivados por esses trabalhos, em condições de avançar no diálogo construtivo de novas leituras que apontem possibilidades, apresentem outros caminhos e instigam nossa inventividade.

## REFERÊNCIAS

- 1 FREITAS, M. T. de A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 17 abr 2005.
- 2 JABÈS, E. *Il libro dell'ospitalità*. Milano: Cortina Editore, 1991
- 3 NUNES, J. A. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 59-89.
- 4 NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da Pós-Graduação em Educação e Psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.;
- 5 NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da Pós-Graduação em Educação e Psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. S. Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 131-142.
- 6 WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. S. Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 131-142.
- 7 SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- 8 ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 457-468.

## PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS COM BASE EM FONTES DOCUMENTAIS

Rosângela Gavioli Prieto

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito encaminhar algumas reflexões afeitas a pesquisas sobre políticas públicas de educação, particularmente as formuladas para atender alunos com necessidades educacionais especiais em redes de ensino municipais. Na instituição de ensino superior (IES) em que atua, a autora vem desenvolvendo e orientando estudos sobre políticas municipais de educação especial e, mais recentemente, de educação inclusiva <sup>2</sup>.

O destaque para sistemas municipais de ensino deve-se aos desdobramentos políticos educacionais herdados da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 88) e às normatizações para a área de educação subseqüentes a essa Carta Magna.

---

<sup>2</sup>. *Dos estudos que desenvolveu destaca-se: PRIETO, Rosângela Gavioli. Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000. Como docente do Programa de Pós-graduação da FEUSP, teve sob sua orientação: DUARTE, Márcia Maria Baptista. Política educacional de atendimento aos alunos com deficiência no município de Mauá. 2002. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em 2005, ingressaram no referido programa, sob sua orientação: LEODORO, Juliana Pires com projeto "Políticas nacionais para a capacitação de professores para a inclusão entre os anos de 1996 e 2004"; TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira, propondo o trabalho "Políticas de inclusão para portadores de deficiência na América Latina: análise comparativa de ações na educação formal"; e ANTUNES, Renata Almeida com o projeto intitulado "Estratégias didáticas para uma escola inclusiva". Ainda, atualmente orienta dois trabalhos de conclusão de curso (TCC) cujos temas relacionam-se com políticas de atendimento escolar direcionados a esse alunado. Os estudos em andamento estão citados em outras referências neste texto.*

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (LDB 96), ficaram mais bem definidas as responsabilidades da esfera municipal em relação à educação. No seu art. 11, está estabelecido que “Os municípios incumbir-se-ão de: V – oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”. Com isso, o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nesses níveis de ensino deve ser realizado predominantemente pelas prefeituras.

Os dados oficiais<sup>3</sup> divulgados pelo Censo Escolar de 2004 informam a expansão das

matrículas na educação especial municipal, e reforçam tendência a sua ampliação. De 2003 para 2004, o total de matrículas aumentou de 504.039 para 566.023 e, quanto às responsabilidades pelo atendimento, constata-se que, desde 1998, está ocorrendo retração do atendimento na esfera federal e no âmbito das redes estaduais de ensino.

Contudo, essa atual configuração dos compromissos legais dos municípios com a educação – de onde advém o fortalecimento da municipalização no atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais em idade de educação infantil e ensino fundamental – coloca-os diante de condições pouco conhecidas e diferenciadas de décadas anteriores.

Muitos municípios brasileiros não têm tradição de atendimento em educação no ensino fundamental e muito menos em educação especial. Somado a isso, constatamos a falta sistemática de meios e métodos que possam permitir o arquivamento de documentos históricos que, com certeza, poderiam auxiliar na elaboração de dados estatísticos e na avaliação da política educacional nessa esfera da administração pública.

<sup>3</sup>. Os dados aqui apresentados foram extraídos do site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), especificamente no link da Secretaria de Educação Especial (Seesp).

Essas condições são suficientes para evidenciar a necessidade e urgência de estudos que investiguem como vem se organizando o atendimento escolar nas redes municipais de ensino e, em particular, se estão sendo asseguradas aos alunos com necessidades educacionais especiais, além do acesso à escola regular, condições para que adquiram conhecimentos.

Com essas intenções, neste artigo serão apresentadas algumas dimensões para análise de políticas educacionais públicas que têm o objetivo de atender alunos com necessidades educacionais especiais em sua rede de ensino, e serão discutidas algumas das dificuldades detectadas para desenvolver pesquisas em alguns municípios paulistas<sup>4</sup>. Às dimensões destacadas serão, sempre que possível, associados alguns procedimentos metodológicos indicados para sua compreensão e análise, bem como as dificuldades encontradas nos referidos estudos. Considerando a extensão das variáveis que envolvem o tema em tela, serão explorados com maior rigor e detalhamento alguns aspectos relativos ao uso de documentos legais e de outras naturezas, uma das possíveis fontes de onde se podem extrair dados para investigar políticas educacionais. Para tal, pretende-se situar as justificativas, as características e os desafios colocados pelo uso desse tipo de procedimento de pesquisa.

Considerando desnecessário ser anunciada a incompletude deste artigo, seus fins visam a apresentar contribuições que sirvam como material de interlocução entre os interessados em pesquisar políticas de educação para todos.

<sup>4</sup>. Como já mencionado, a autora deste artigo tem se dedicado a desenvolver pesquisas que mapeiem e analisem políticas municipais de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

## DIMENSÕES PARA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As políticas públicas, com destaque para as de cunho social, por serem resultantes de múltiplos fatores que se articulam a ponto de formarem uma teia complexa e multifacetada, são de difícil apreensão, requerendo que sejam consideradas suas diferentes ordenações. Podemos destacar, entre outras: seu processo de formulação, ou seja, o desvelamento das forças em disputa quando de sua elaboração e as diferentes concepções de homem, de sociedade, de Estado e de educação, entre outras, nelas explicitadas; sua implantação, que não depende apenas de estar garantida no plano legal, mas do resultado de novos confrontos decorrentes do processo de definição das prioridades de cada gestão governamental e da destinação de recursos financeiros próprios e em quantidade suficiente para que não sejam arremedos de políticas. Ainda merece ser ressaltada a necessidade de investimentos em estudos que apreciem os resultados e os impactos das políticas de educação pública em andamento e que subsidiem seu aprimoramento.

A compreensão, a análise e a avaliação dos impactos das políticas públicas em educação especial constituem-se em grandes desafios para os sistemas de ensino, e uma dentre as tarefas da academia. Ressalte-se que esta terceira tarefa é a que menos possui estudos já finalizados, e talvez a que demande maior esforço no sentido de formular instrumentos capazes de averiguar e quantificar as conseqüências das políticas implantadas<sup>5</sup>.

<sup>5</sup>. Os resultados de uma pesquisa de avaliação de resultados e impactos de uma política de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais estão apresentados no trabalho intitulado "Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular", desenvolvido pelas professoras Rosângela Gavioli Prieto e Sandra Maria Zákia Lian Sousa, vinculadas à FEUSP, divulgado nos Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mais especificamente no seu Grupo de Trabalho 15 - Educação Especial.

Com essa intenção, serão apresentadas, ainda que brevemente, dimensões para descrever, caracterizar e analisar políticas educacionais com vistas a avaliar seus resultados e impactos.

Antes é necessário destacar que toda análise sobre a política educacional precisa de clara sustentação da definição do papel do Estado no desenvolvimento e manutenção de políticas sociais, bem como da educação.

Assim, para a autora, o Estado deve ser o provedor das condições de igualdade de acesso aos bens e serviços sociais, e que todos os cidadãos possam usufruí-los; e a educação escolar é entendida como "uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional" (CURY, 2002, p. 246). Essas devem ser as "lentes" usadas para o desenvolvimento de estudos sobre políticas educacionais e, portanto, as referências norteadoras para avaliar como os sistemas de ensino vêm cumprindo ou não com seus papéis sociais. Para Cury, ao longo da história, a educação foi considerada "ora como síntese dos três direitos [...] – os civis, os políticos e os sociais, ora como fazendo parte de cada um deles. [...] Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX." (2002, p. 254) Ainda segundo esse autor,

A magnitude da educação é assim reconhecida por desenvolver todas as dimensões do ser humano: o singulus, o civis e o socius. O singulus, por pertencer ao indivíduo como tal, o civis, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o socius, por significar a igualdade básica entre todos os homens (CURY, 2002, p. 254, grifos do autor).

Com esses referenciais, este artigo apresenta algumas dimensões para análise de políticas educacionais, organi-

zadas em itens que preservam sua autonomia apenas para fins de organização do texto, já que são interdependentes. Ressalte-se que sua observância pode implicar em melhoria da qualidade da educação em escolas públicas municipais de educação infantil e de ensino fundamental, embora este texto dê ênfase ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. São dimensões nessa perspectiva<sup>6</sup>, as diretrizes legais, a concepção de inclusão escolar, a organização e funcionamento e o modelo de gestão administrativa adotadas pelos sistemas de ensino, bem como as condições de trabalho do professor e a alocação de recursos financeiros, ou seja, o tipo de financiamento da educação legalmente perfilhado.

#### DIRETRIZES LEGAIS

A inserção dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais na legislação é um importante instrumento por vezes usado para sustentar lutas por sua implantação ou pela manutenção e/ou aprimoramento de planos e programas direcionados ao seu atendimento escolar. Conhecer, qualificar e analisar o conjunto dos direitos legais assegurado para essa população requer, primeiramente, sua localização, seguida de sua leitura, organização seqüencial e catalogação, para posteriores releituras com vistas a apreender os direitos e realizar sua análise. Um procedimento de pesquisa freqüentemente priorizado para atingir esses fins é a análise documental, um tema a ser retomado posteriormente.

#### CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Os fins da política educacional devem estar claramente

<sup>6</sup>. Neste artigo são recuperados elementos de outro artigo da autora escrito e publicado na Revista UNDIME, ano VIII, n.º 1, 1ª sem. 2002.

expressos em várias fontes documentais, com destaque para o Plano de Governo, que deve explicitar seus compromissos em diferentes áreas sociais: educação, saúde, habitação, entre outras.

Partindo de tal premissa, a análise da política educacional implantada em dado local deve recair no compromisso firmado com a educação como direito de todos, em respeito ao estabelecido na carta constitucional brasileira. Assim, a inclusão escolar deve ser compreendida como “a identificação e remoção de barreiras [à aprendizagem de todos os alunos], e isto implica a coleta contínua de informações, valiosas para entender a performance dos alunos, a fim de se planejar e estabelecer metas” (AINSCOW & TWEDDLE, 2003, p. 10-11)<sup>7</sup>. Como parte desse planejamento, uma das responsabilidades do Estado deve ser assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais “o atendimento educacional especializado, [...] preferencialmente na rede regular de ensino” (CF 88, art. 208, inc. III).

Um procedimento a ser utilizado para a compreensão do significado empregado em cada sistema de ensino para inclusão escolar é a análise documental. Não obstante, é possível lançar-se mão de outros procedimentos investigativos, dentre eles entrevistas, questionários, conversas informais.

#### ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ENSINO

Quando se trata de atender na rede de ensino alunos com necessidades educacionais especiais, uma primeira constatação a ser feita é sobre a existência ou não da educação especial como modalidade de ensino. Em caso afirmativo, a coleta e análise dos dados deve: 1) dispensar atenção ao

<sup>7</sup>. Extraído do texto de FERREIRA, Windys Brazão. *Da Exclusão à Inclusão: formando professores para responder à diversidade na sala de aula – disponível em cópia mimeografada.*



modo como a educação especial é tratada no âmbito do planejamento educacional, ou seja, se é considerada em todas as esferas de discussão, elaboração e articulação de ações; 2) investigar como essa área está representada na estrutura da secretaria da educação, se como núcleo, equipe, departamento, e as implicações naquele sistema de ensino dessa organização; e 3) apreender como se dão suas articulações intra e intersecretariais e com outras esferas de governo.

Para conhecer, caracterizar e analisar esses aspectos de organização e funcionamento do sistema de ensino, é possível consultar as regulamentações expressas em documentos legais ou de orientação interna ao sistema de ensino. Todavia, no campo das interações entre diversos setores e profissionais, é recomendável ultrapassar os limites do instituído legalmente, até porque nem sempre existe essa documentação, coletando dados por meio de outros procedimentos, como, entrevistas, observação e demais formas que favoreçam condições de reunir as referidas informações.

#### GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Quanto à gestão dos sistemas de ensino, o que parece consensual em discursos e produções sobre educação é a defesa de seu caráter democratizante, tanto no que se refere à universalização do acesso à escola e ao conhecimento, como nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos.

No entanto, quando se toma um sistema de ensino como referência, é preciso identificar qual a concepção de democracia que adota, e a aproximação que há de fato entre o previsto na lei, o discurso ecoado e o realmente instituído no âmbito de todas as estruturas do sistema de ensino, com destaque para as unidades escolares.

Observa-se que as considerações metodológicas aqui colocadas devem reproduzir as orientações mencionadas no

tópico anterior, pois os procedimentos a serem priorizados devem viabilizar a inserção do pesquisador e a coleta de dados em espaços educacionais, para além, inclusive, das escolas, posto ser uma dimensão também de difícil apreensão e que exige contato mais prolongado com o objeto de estudo.

#### CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

Atualmente, é comum atribuir a baixa qualidade do ensino tão-somente à inadequada formação do professor. Contudo, é preciso situar em patamares equivalentes outros fatores gerados pela própria política interna do sistema de ensino, tais como baixos salários, ausência de plano de carreira, distribuição da carga didática, que se esgota quase exclusivamente em horas aula em sala em detrimento do fortalecimento de condições para a reflexão e o planejamento da ação pedagógica coletiva e/ou individual. Dentre as possíveis conseqüências dessas condições tão pouco estimulantes ao exercício do magistério, está a baixa auto-estima dos professores, a sua permanência por pouco tempo em cada escola, acarretando muitas vezes um restrito envolvimento com projetos e decisões coletivas da escola.

Diversos procedimentos podem ser utilizados para capturar esses aspectos da vida institucional dos profissionais da educação, mas certamente usar a estratégia de “escuta” do que esses professores têm a dizer pode permitir a reunião de preciosas informações para avaliar com maior precisão a realidade de suas condições de trabalho.

#### FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Um das tarefas aqui indicadas como primordial é desvelar que proporção de recursos públicos é aplicada em cada nível da educação pública, bem como averiguar como é financiado o atendimento de alunos que apresentam neces-

sidades educacionais especiais, ou seja, qual montante lhes é destinado e se é suficiente, se a rubrica é específica ou não, se há fundo público investido em serviços privados, entre outros.

Compreende-se que a construção de condições escolares apropriadas para atender a diversidade de necessidades dos alunos deve prever custos adicionais empregados, dentre outros, na admissão e qualificação de profissionais, bem como na provisão de materiais e de equipamentos específicos.

Para se obter dados a esse respeito, faz-se necessário consultar registros documentais e complementá-los via contato direto com os gestores públicos que respondem pelo financiamento da educação nos vários órgãos ou setores do poder público.

Todavia, é mister ressaltar que, no Brasil, raras são as produções que se incumbem de desvelar os mecanismos de financiamento da educação especial, um tema quase nada explorado nas pesquisas acadêmicas, inclusive.

Face ao exposto, fica evidente que a maior parte dessas dimensões pode ser estudada pelo uso de fontes documentais, ou podem por essas ser complementadas. Assim, entre os procedimentos metodológicos de pesquisa, será destacada a análise documental como eixo para debate no próximo item.

#### PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES E LIMITES DO USO DE FONTES DOCUMENTAIS

As fontes documentais constituem uma das possibilidades de aproximação do objeto, no caso as políticas públicas de educação, que, tal como já mencionado, são usadas para apreender informações e proceder a análise das dimensões aqui apresentadas.

Nos limites deste artigo serão destacadas algumas das dificuldades metodológicas e instrumentais já evidenciadas

por estudos, usando análise documental, realizados ou em desenvolvimento<sup>8</sup>, bem como algumas sugestões na via da superação dos impasses evidenciados. Antes, porém, cabem algumas referências à metodologia, com o enfoque declarado neste texto.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, “seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Pode ainda servir para confirmar afirmações dos depoentes ou do próprio pesquisador e revelar significativas informações sobre o contexto de sua elaboração, como os agentes responsáveis por certo conjunto de diretrizes expressas no documento, quando registrada sua autoria.

Para Guba e Lincoln, citados por LÜDKE e ANDRÉ (1986), a coleta de dados via documentos apresenta algumas vantagens na pesquisa em educação, pois

[...] constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

<sup>8</sup>.Pesquisas coordenadas pela autora. Uma com financiamento da Fapesp, intitulada “Educação Inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos com qualidade e a formação docente”, em desenvolvimento no período 2002-2006. Duas em parceria com a Sandra Maria Zákia Lian Sousa, uma encerrada em agosto de 2003 e, tal como mencionado, disponível nos Anais da 27ª Anped, e outra que replica a pesquisa “Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino de São Paulo, implementada a partir de 1993: caracterização e análise das SAPNEs direcionadas ao portador de deficiência mental”, encerrada em 2000, estendendo a coleta para as outras deficiências além da mental, a física, a auditiva e a visual.

Esses argumentos evidenciam a relevância do uso de fontes documentais, mas destaque deve ser feito aos critérios que devem ser respeitados durante sua coleta e organização. Para Laville e Dionne,

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização desses, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 215).

Lopes e Galvão assumem que

[...] um trabalho é mais rico e mais confiável quanto maior for o número e tipos de fontes a que se recorreu e com quanto maior rigor tenha sido exercido o trabalho de confronto entre elas. Quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais possibilidades se têm de melhor explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema de pesquisa (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 93).

Atendidos esses primeiros passos, é preciso definir as condições a serem respeitadas para proceder a análise de seu conteúdo, que requer

[...] empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno de idéias principais [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Ainda quando da utilização de fontes documentais legais, é preciso extrair informações complementares que permitam categorizá-las segundo seu tipo, sua origem, o assunto de referência e sua data de promulgação. Quanto ao tipo, um documento pode ser uma lei ou lei complementar,

um decreto, uma indicação, uma resolução, um parecer, ou pode ser uma orientação, como exemplos; ao identificar o tipo, essa informação serve de referência para que se identifique sua origem, ou seja, se foi elaborado por instância legislativa, se por executiva e, portanto, que possíveis gestores do poder público estiveram envolvidos e quais idéias e forças sociais são subsidiárias daquele documento; o assunto é o que revela a especificidade do documento; no que tange à data, seu registro oferece a informação necessária para a construção do panorama contextual, permitindo a compreensão das condições sociais, políticas e econômicas que marcavam o ano ou período de elaboração e divulgação daquele documento. Somadas, essas informações contribuem de forma primordial para fundamentar sua interpretação, num movimento que vai permitindo evitar que o uso de documentos legais e de outros se resumam à mera descrição ou resgate de dados que deixe de evidenciar o caráter dinâmico da constituição da história das políticas públicas.

Reiterando, é preciso atentar para que as informações não consistam apenas em um aglomerado de fatos registrados segundo a cronologia de sua ocorrência. Para evitar que essa possibilidade se efetive, uma alternativa desejável é articulá-las ao contexto histórico-social em que foram produzidas e buscar apontar, inclusive lançando mão de conteúdos de documentos com teor complementar, a dinâmica do processo de formulação e implantação de políticas educacionais, que nem sempre seguem uma lógica evolutiva e de fácil compreensão.

Levando-se em conta que um número expressivo de municípios brasileiros tem história recente de atuação em educação, tal como mencionado anteriormente, é de se esperar que a prática de constituição de uma memória documental não seja ação rotineira. Por outro lado, a própria estrutura

dos sistemas de ensino, que envolvem seus profissionais o tempo todo com um fazer pouco afeito ao seu registro escrito, justifica em parte essa realidade. Esses fatores, por si só, já podem se colocar como obstáculos à escolha de fontes documentais como base de pesquisa.

Contudo, às vezes são exatamente os documentos (mesmo que em número reduzido) as únicas fontes que registram os princípios, objetivos, metas da política em análise, e que podem explicitar a base conceitual dos planos e programas e definir as fronteiras de atuação do poder público. Mais importante, ainda, podem revelar as concepções subjacentes e que, pelo menos em tese, deveriam nortear a execução das referidas políticas, com destaque neste texto para aquelas direcionadas ao atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, pois, como afirma Arretche, “qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos” (ARRETCHE, 1999, p. 30).

Decidir ter como fonte de dados a análise de documentos para caracterizar e avaliar políticas públicas de educação pode parecer à primeira vista uma escolha simples, mas esse procedimento, à medida que vai sendo usado, desvela sua complexidade.

Tomada a legislação como fonte principal, e portanto imprescindível, há que se considerar, como Roberto Lyra Filho, que uma lei

[...] sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante [...]. Embora as leis apresentem contradições, que não nos permitem rejeitá-las sem exame, como pura expressão dos interesses daquela classe, também não se pode afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível (LYRA FILHO, 1997, p. 8, grifo do autor).

Não fossem apenas esses aspectos a tornar a tarefa da análise de dispositivos legais trabalhosa, Maria Isabel No-

gueira Tuppy afirma:

[...] a legislação pode ser muito mais contundente pelo que omite do que pelo que explica e [...] está sujeita a interpretações, cujas implicações demandam tantos conflitos quanto aqueles que estiverem presentes em sua formulação (TUPPY, 2002, p. 109).

Com essa referência, um caminho para o pesquisador proceder a análise do conteúdo dos documentos é apontado por Laville e Dionne:

O pesquisador decide prender-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável. [...] O que não significa que o procedimento seja aleatório e subjetivo: é preciso, ao contrário, assegurar-se de que ela continue estruturada, rigorosa, sistemática (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Além desse conjunto de orientações, recomendações e critérios a serem respeitados quando se desenvolve pesquisa por meio de fontes documentais, vale ainda destacar que nas experiências da autora pôde-se constatar:

- Quanto à legislação: ausência de leis que regulamentem, na totalidade ou em parte, os serviços públicos criados e mantidos pelos municípios; precariedade de sua formulação, em que não são explicitados os direitos, os princípios, os objetivos e as metas, nem o compromisso político e financeiro do poder público ou, se o faz às vezes, o texto é ambíguo; a falta ou o excesso de orientações que contradizem ou distorcem aos ditames das leis, ou até mesmo negam direitos já assegurados.

- Quanto à localização das fontes documentais: salvo exceções, a sua dispersão dificulta o desenvolvimento do primeiro passo para a realização de pesquisa documen-

tal, ou seja, a reunião de todo o material. No geral, dada a organização e estrutura das secretarias de educação em diversos órgãos e setores, as fontes sobre um determinado assunto, quando existentes, são encontradas em diferentes espaços intra e intersecretariais, em arquivos ou pastas sem identificação, ou estão em posse de certo funcionário, entre outras dificuldades. Muitas vezes, por troca de gestão administrativa ou por outro motivo não identificável, o material é inacessível ou indisponível para reprodução. Essa condição pode ser suficiente para que o pesquisador lance mão, como alternativa viabilizadora de sua pesquisa, do resgate de “memória viva”, por meio de entrevistas ou conversas informais com funcionários e ex-funcionários do sistema de ensino, para buscar vestígios que possam complementar lacunas causadas pela falta de registro documental.

- Quanto à legitimidade das fontes documentais: muitos dos documentos de orientação, de avaliação e projeção de ações elaborados pelos sistemas de ensino apresentam impedimentos para uso com fins de pesquisa, pois não registram autor, data, origem, etc.

- Quanto ao critério teórico para análise: pesquisas sobre políticas educacionais que recorrem a fontes documentais resgatam, no geral, gestões político-administrativas, e por isso é preciso destacar que o referencial teórico selecionado para sua análise deve corresponder à data de elaboração dos documentos, pois seus redatores não podem ter como base referencial teóricos não publicados.

Para além dessas dificuldades, o mapeamento de produções sobre metodologia do trabalho científico revela insuficiência de referencial teórico voltado à análise documental, particularmente sobre política educacional. É preciso ressaltar que, dada a especificidade do tema e o tipo de documento produzido em educação, por exemplo uma lei, sua análise demanda tratamento específico, sendo inviável

utilizar sem adaptações as mesmas indicações para análise de conteúdo de materiais de cunho discursivo.

À guisa de registrar sugestões, recomenda-se aos sistemas de ensino que invistam na reunião e manutenção de seu acervo documental, construindo a memória de sua trajetória político-administrativa que se legitimará como um recurso público a ser consultado por seus profissionais e demais interessados em conhecer seu histórico ou em desenvolver estudos sobre sua política educacional.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi elaborado com o objetivo de anunciar alguns aspectos relacionados à pesquisa sobre políticas públicas de educação, particularmente àquelas direcionadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

O foco poderia ter sido direcionado a outros dos diversos procedimentos de pesquisa, tanto os relacionados às abordagens quantitativas quanto qualitativas, mas foi destacado o uso de fontes documentais devido à experiência da autora, que usa a análise documental, e de seus estudos sobre o referido tema. Por outro lado, as reflexões apresentadas demonstram que ainda há muito para avançar no sentido de dirimir desafios apresentados por essa forma de pesquisar que, em certo grau, está presente em muitos estudos sobre políticas educacionais, ainda que assumindo caráter complementar a informações coletadas por outros meios.

Para tal, há intervenções que se situam no campo da pesquisa e na construção de referenciais teóricos que subsidiem a ação dos investigadores, bem como no âmbito dos sistemas de ensino, que deverão fomentar a organização de sua memória documental como uma prática corriqueira dos seus profissionais.

É pretensão da autora que este texto alimente reflexões

que “possam subsidiar planejamentos políticos educacionais de municípios e de outras esferas de governo que se proponham a assegurar a educação para todos, assumindo que tal propósito passa, necessariamente, pela melhoria de sua qualidade” (PRIETO, 2002).

#### REFERÊNCIAS

1 ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999.

2 BRASIL Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

3 \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

4 \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Censo Escolar 2004. Brasília: MEC/INEP, 2004.

5 CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: Cadernos de Pesquisa, n.º 116, p. 245-262, julho / 2002.

6 FERREIRA, W. B. Da exclusão à inclusão: formando professores para responder à diversidade na sala de aula. Disponível em cópia mimeografada >windyzferreira@edtodos.org.br<.

7 LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

8 LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. História da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

9 LÜDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A Pesquisa em educa-

ção: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

10 LYRA FILHO, R. O que é direito. São Paulo: Brasiliense, 1997.

11 PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas. In: Revista UNDIME- RJ. Rio de Janeiro: UNDIME, 2002. v. 1, n. 1. p. 5-14.

12 TUPPY, Maria Isabel Nogueira. A educação profissional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portella e ADRIÃO, The-reza (Orgs.). Organização do ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002. p. 109.

13 [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

## NOTAS SOBRE A ANÁLISE E A INVESTIGAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Júlio Romero Ferreira*

De início, os cumprimentos aos amigos da UFES e da comissão organizadora do evento. Sabemos todos da importância desta iniciativa, que lembra um seminário da época da criação da Revista e da Associação de Pesquisadores em Educação Especial: o Seminário de Pesquisa da UERJ, em 93, um encontro de pesquisadores para apresentar um balanço e debater as tendências de produção científica da área.

Esta reunião também reforça as preocupações e iniciativas do GT de Educação Especial da ANPEd, em seus debates mais recentes, sobre a necessidade de conjugar esforços para mapear e debater os planos e ações relacionados à educação especial nas diferentes realidades regionais do país. Desejamos que a iniciativa conjunta da UFES e da Coordenação do GT sinalize nosso compromisso e empenho para dar continuidade a essa reflexão coletiva, menos presa ao formato dos congressos.

Este painel do Seminário tem como tema a proposição, implementação e avaliação de políticas públicas em educação especial. Início meus comentários retomando a intenção que expressei na inscrição para o evento:

Quanto à temática de investigação que gostaria de discutir/ouvir, é o campo das políticas públicas em educação especial/educação inclusiva, com destaque para o período pós-reformas educacionais dos anos 90. O interesse mais específico está na questão da educação escolar de crianças e jovens com deficiência: como a questão é contemplada nas políticas educacionais, em termos de proposição, implementação e avaliação. O desafio de como ler e analisar a educação desses alunos no contexto da educação geral,

principalmente na educação básica.

Alguns itens que parecem relevantes para a análise: aspectos normativos e políticos de âmbito nacional e regional/local, organização e gestão dos serviços educacionais, a relação programas compensatórios x atendimento especializado, a relação público x privado, as relações entre as políticas educacionais e as demais políticas sociais.

Há o desafio correspondente de mapear/discutir os temas que têm sido pesquisados em nossos programas e as abordagens utilizadas para tanto, além de tentar enxergar os acúmulos, tensões, lacunas e possibilidades de trocas entre os grupos e programas. É ao mesmo tempo um balanço e uma rica possibilidade de formação continuada para nós todos.

Escrevo a partir daí, tentando olhar para a área, a produção do conhecimento na área, as questões de formação na área – a partir da minha própria, num tom quase memorial.

#### FORMAÇÃO INICIAL

Minha ligação com o campo da educação especial vem desde os anos 70, após a formação em psicologia na década anterior e o início da docência na mesma instituição, a Universidade de Brasília. Ali surgiu a oportunidade do mestrado em educação especial em uma instituição norte-americana, dentro do programa de formação de recursos humanos patrocinado pela CAPEs e pelo recém criado CENESP. Ambos os cursos, de graduação e de pós, tinham forte ênfase na abordagem comportamental; e, ao iniciar o trabalho na área no contexto de meados da década, eu compartilhava um perfil comum naquele momento: a educação especial bastante vinculada ao campo da psicologia e a um enfoque psicológico hegemônico na área de educação, sobrevalorizan-

do os métodos e técnicas de ensino. Na educação especial, isso significava a ênfase na possibilidade de aprendizagem de todos os alunos, inclusive os então denominados excepcionais, desde que fossem utilizados os procedimentos de ensino apropriados. Essa mentalidade marcou meu percurso até meados dos anos 80, dividido, já na UNIMEP, entre cargos administrativos e docência nas áreas de psicologia (psicologia do excepcional) e da pedagogia (disciplinas introdutórias e de metodologia, mais na área de deficiência mental): abordagem e divulgação do ensino especial, numa visão otimista (tecnicista?), que anunciava uma ruptura com a herança clínica, mas convivia com o predomínio vigente do discurso especializado, próximo talvez de uma pedagogia remediativa ou compensatória, sob o discurso da integração. De todo modo, foi muito importante aprender sobre as possibilidades desses alunos, principalmente daqueles então denominados deficientes ‘severos’, e poder discutir isso com outras pessoas, mesmo que numa leitura por vezes muito reduzida e focalizada.

A questão da pesquisa reapareceu no doutorado, a partir de 85, na Unicamp, gerando uma crise e, relação às referências anteriores. Com as discussões de filosofia e história da educação e das questões políticas típicas daquele momento, foi exigido o esforço de compreender a educação especial no campo da política educacional, na relação entre os serviços especializados e os problemas mais abrangentes da área de educação, e na discussão sobre as relações entre tais serviços e os processos de discriminação/exclusão no interior da escola, principalmente através das classes especiais para deficientes mentais.

Parecia necessário compreender como os processos anunciados para a integração dos alunos com deficiência não poderiam ser entendidos sem problematizar as formas pelas quais a escola classificava seus alunos considerados



problemáticos e os excluía ou encaminhava para determinados serviços. Aqui, o instrumental teórico estava mais na área da sociologia da educação e predominavam as questões sobre ideologia e educação no modo de produção capitalista e, de modo mais específico, sobre os processos de exclusão na escola brasileira. Esse foco, naturalmente, colocava em questão o discurso otimista da ideologia da integração, segundo a qual o acesso à escola (idealizada) seria seguido pela inserção social bem sucedida em uma sociedade igualmente abstrata.

#### FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir dos anos 90, com o doutorado concluído e o vínculo a um programa de mestrado, a pesquisa e a docência tornaram-se mais centradas no campo das políticas públicas de educação especial, tendo como referências a área de deficiência mental e a educação básica. Aqui, a crítica acumulada ao modo de atuar e de pensar daquela educação especial dos anos 70 e das classes especiais refletiu-se, inclusive, no discurso de constituição do GT Educação Especial na ANPEd em 1992: “a educação especial não é um recurso remediativo para o fracasso escolar”. A área, embora não desfrutando de prestígio político ou científico, crescia nas universidades e no mundo acadêmico, principalmente através dos programas de pós-graduação; e tinha presença ampliada nas normas e nos serviços das redes de ensino, quer por exigência legal, quer pela tímida mas crescente chegada de alunos com deficiência às escolas públicas não especializadas.

Os estudos e leituras que desenvolvi concentraram-se no acompanhamento das questões relacionadas à educação especial e/ou educação inclusiva (uso os dois termos no sentido de indicar o foco na educação das pessoas com deficiência e condutas típicas), nos planos e programas

políticos, projetos, leis, censos, quase sempre no âmbito nacional, da União, às vezes de forma mais localizada no Estado de São Paulo; tentando responder algumas das questões que enumerei no início da fala. Alguns desses trabalhos, mesmo olhando a atualidade, recuam aos anos 60 e 70, entendendo que aquele momento de institucionalização da área – como chama o Professor José Geraldo Bueno – é importante para entender a atualidade. A presença da educação especial nas políticas educacionais, os programas de formação de profissionais na área, a própria criação dos programas de pós-graduação iriam marcar a década de 70 e os anos seguintes. Mesmo em termos de legislação, só muito recentemente as resoluções e pareceres inspirados na Lei 5.692/71 foram revogados.

Outra referência temporal e política freqüentemente retomada é a segunda metade da década de 80, com a redemocratização e os movimentos sociais associados à Constituinte. Nessa época, as reformas da educação básica nos estados que elegeram candidatos da oposição e a maior visibilidade de grupos historicamente excluídos, como o das pessoas com deficiência, colocaram novas questões políticas e de investigação para a área.

Já a partir da Constituição, acentuando-se em meados dos anos 90, as mudanças nas políticas sociais e, nelas, as educacionais, mostram a conjugação de processos induzidos pelas políticas internacionais e a dinâmica de processos e mudanças que já estavam em curso no país. Os processos de descentralização ou desconcentração, as novas formas de financiamento da educação, a nova LDB indicam um momento novo para a área e a hegemonia do discurso da inclusão. Os desafios políticos e as questões de pesquisa mais uma vez mudam o foco, como tende a mudar a própria compreensão do espaço científico e profissional da educação especial.

A pretensão de compreender e avaliar essas políticas sempre tem seus limites. O que e como investigar? Certamente os estudos têm ficado muito aquém do que propõem Belloni e colaboradores, como necessário para a avaliação de políticas sociais: a necessidade de uma compreensão contextualizada, global, “enraizada social e historicamente no contexto sócio-político-econômico do objeto ou política avaliada” (p. 26), o que implica considerar “todos os aspectos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional) envolvidos na formulação e implementação de uma política setorial” (p. 26-27). O esforço de investigação, contudo, não deve perder tal horizonte ou referência, ao tratar das políticas educacionais.

Muito da aprendizagem pessoal sobre pesquisa e sobre política na área veio da participação em projeto integrado de pesquisa coordenado pela profa. Leila Nunes (UERJ), do qual participamos a profa. Enicéia (UFSCar), eu e, num primeiro momento, a profª. Rosana Glat (UERJ). Antes do projeto, no qual trabalhamos a partir de 1995 e que ainda tem gerado novos dados e produções, já havia colaborado, em 1993, a profª. Leila, em um levantamento sobre como a educação dos alunos com deficiência mental era abordada nas pesquisas brasileiras.

Com esse projeto, avaliando as dissertações e teses produzidas nos programas brasileiros de pós-graduação em educação e, em menor grau, em psicologia, destacaram-se como temas dos anos 80 os procedimentos de instrução e as condições de funcionamento das classes especiais. Se predominavam os estudos sobre ensino-aprendizagem, como o projeto chamou, eram escassos os estudos de política, gestão e história. Esses são também mais recentes.

Dos mais de 550 trabalhos analisados pelo grupo até 2003, 59 dedicaram-se à análise de propostas ou processos denominados de integração ou de inclusão; e desses ape-

nas 5 analisaram políticas públicas. Certamente outros trabalhos abordaram questões políticas, mas não como tema ou enfoque predominante.

A partir do conjunto de trabalhos relacionados ao tema de integração/inclusão, concluiu-se que:

[...] se não há entraves de ordem legal, no plano das políticas públicas, os componentes do assistencialismo, da visão terapêutica da educação do aluno com necessidades educacionais especiais e do descompromisso da escola pública, favorecem práticas educacionais que não asseguram o acesso e permanência em uma educação de qualidade, um compromisso presente nos discursos de integração e de inclusão (FERREIRA; NUNES; MENDES, 2003, p. 142).

De todo modo, as tendências observadas no total dos trabalhos produzidos até 2002 e avaliados no projeto são relevantes para a compreensão das políticas: abandono crescente de visão clínica sobre a excepcionalidade; sintonia com as discussões em curso na educação regular; crescimento dos trabalhos sobre o cotidiano escolar, inclusive junto às escolas comuns; aumento de estudos realizados em situações naturais, tratando a necessidade especial (ou deficiência) de modo relacional e contextualizado, começando a dar voz às pessoas consideradas especiais e àquelas que com elas trabalham e convivem (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2004, p. 141).

A baixa frequência de trabalhos sobre política e gestão fora também constatada em levantamento realizado em 2002 sobre os relatos apresentados em 10 anos do GT Educação Especial, na 25ª reunião da ANPEd. A análise de políticas públicas foi contemplada em apenas 3 dos 85 trabalhos completos, ou seja, aqueles que relatam pesquisas concluídas (FERREIRA, 2002).

Mais recentemente, pude participar de dois outros trabalhos coletivos, que consistiram em estudos documentais

referentes a políticas públicas na área.

Em trabalho coordenado pela prof<sup>a</sup>. Rosana Glat, em 2003, fez-se um mapeamento de ações em educação inclusiva no Brasil, com destaque para os dados fornecidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (15 Estados, Distrito Federal e 12 capitais, seis das quais pertencentes a outros estados) que participaram de uma oficina de educação inclusiva realizada no Rio de Janeiro. Nesse estudo, revelou-se, nos dados regionais obtidos, a despeito do aparato legal disponível e da ampliação do acesso principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, a fragilidade das políticas estaduais e municipais para assegurar uma escola pública inclusiva, em termos de infra-estrutura, programas e recursos orçamentários. Constatou-se também que, na maioria dos casos, a inclusão era iniciativa e competência da área de educação especial; e que havia uma aparente desarticulação entre as ações de inclusão escolar e outras ações promovidas nas áreas de saúde coletiva, urbanismo ou assistência social (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 96 a 102).

Também em 2003, um grupo de pesquisadores (BUENO et al.) realizou pesquisa encomendada pelo GT de Educação Especial da ANPED para avaliar os documentos normativos em vigor e em discussão nos diferentes estados e regiões do país, na área de educação especial. O estudo constatou que todos os Estados já haviam aprovado normas após a LDB de 1996, a maioria já incorporando indicações da Resolução nº 02/01 do CNE, mas vários ainda incluíram como referência documentos mais antigos, como a Política Nacional de Educação Especial, de 1994. Nesse acompanhamento do ciclo de normatizações nas realidades regionais, mostra-se como nos diferentes locais as normas reafirmam a idéia da matrícula preferencial no ensino regular, ao mesmo tempo em que se mantém a ambigüidade na definição

de quem são os alunos com necessidades especiais, quais serviços educacionais devem ser a eles destinados e quais as estratégias de trabalho integrado entre o ensino comum e os serviços de apoio.

A referência a ciclo de normatizações dá-se no sentido de que, após a Constituição e a LDB, vieram os planos de educação, nacional e regionais, além das diretrizes nacionais da educação especial; e parece que tal ciclo político-burocrático se encerra com a várias vezes anunciada edição das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia e para a formação do professor especializado em educação especial. De outra parte, segue a discussão do FUNDEB, que pode inovar ou consolidar linhas das políticas anteriores (Haverá mais recursos para a educação pública? Em que níveis e modalidades de ensino? Como ficará a questão do financiamento para as instituições filantrópicas?).

#### AINDA SOBRE DISSERTAÇÕES E TESES

Quanto às atividades de orientação de mestrandos e doutorandos, meu trabalho tem também se concentrado bastante em educação especial e em políticas públicas. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP está estruturado em 5 núcleos de estudos e pesquisas, dentre eles, o de Política e Gestão da Educação, ao qual pertencço. Tal núcleo tem por objetivo o estudo e a pesquisa sobre os sistemas e as políticas educacionais em todos os seus níveis, enquanto parte do conjunto de relações de organização e poder entre o Estado capitalista (reformas do Estado) e a sociedade (produtiva); os impactos de tais sistemas e políticas na gestão e em programas institucionais no Brasil, sendo essas relações entendidas na sua referência aos processos de ruptura continuidade histórica do capitalismo contemporâneo.

Nos últimos cinco anos, tive concluídas 15 orientações:

das 11 de mestrado, 8 em educação especial; dos 4 doutorados, 3 em educação especial. Nas 9 orientações em andamento (5 em mestrado e 4 em doutorado), 7 relacionam-se com educação especial.

Uma constatação que não é específica da área é a de que as pesquisas de doutorado prestam-se mais à avaliação de políticas públicas, quer pelo nível de formação do aluno, quer pelo prazo mais ampliado, quer pelas condições de bolsa (tornam-se mais viáveis os estudos mais longitudinais e de acompanhamento de ciclos ou períodos de gestão escolar). No mestrado, além dos prazos encurtados para a conclusão e de uma demanda bastante diversificada, mesmo em educação especial, não temos uma linha consolidada de pesquisa em que as dissertações possam se encaixar como monografias de base (assim chamadas por Dermeval Saviani) que contribuem para aclarar questões mais pontuais de uma investigação mais ampla. Em ambas as situações os trabalhos que orientei e oriento são predominantemente descritivos e empíricos: descritivos porque na maioria das vezes concentram-se na caracterização e análise de um programa, serviço ou gestão. Empíricos porque predominam os trabalhos de campo, na maioria estudos de casos - alguns deles combinados com um esforço de pesquisa-ação.

A questão básica: como se está desenvolvendo uma determinada política ou prática institucional de educação especial, no contexto da política educacional geral, com base nos dados decorrentes de análise documental, entrevistas e observações? No mestrado, principalmente, os trabalhos predominantes são análises diagnósticas dessas situações (diagnósticos que, no início do programa, constituíam pressupostos da pesquisa para os alunos, não a questão a pesquisar).

A seguir, busco caracterizar brevemente as teses e dissertações concluídas e em andamento, visando a facilitar nosso

intercâmbio. O e-mail está à disposição (jrferrei@unimep.br).

Dentre os trabalhos já concluídos, destaco duas pesquisas sobre os processos de encaminhamento e avaliação de alunos considerados deficientes mentais, explorando as relações entre a rede pública regular e as instituições especializadas e mostrando resultados não muito distintos daqueles obtidos há duas ou três décadas: expressivo encaminhamento de alunos, com variados perfis de desenvolvimento e desempenho escolar, das escolas comuns para as instituições; pouco expressivo movimento no sentido inverso. Em outras duas pesquisas, realizadas em instituições filantrópicas, destacou-se a constatação de que parece estar ocorrendo a adoção de um discurso institucional “escolarizado”, não acompanhado de alterações relevantes nos programas oferecidos para os alunos considerados deficientes mentais. As políticas estaduais e municipais foram abordadas em três outros estudos, avaliando aspectos de normas e planos políticos para a área de educação especial.

Quanto às orientações em andamento (sete no total): quatro delas buscam avaliar políticas de inclusão escolar ou social em municípios do interior de São Paulo: Sorocaba (2), Paulínia, Sumaré. Dessas, uma pesquisa pretende avaliar as relações entre os programas públicos de educação e de saúde para a pessoa deficiente; uma segunda pretende situar a educação de pessoas com deficiência severa no conjunto das políticas públicas de educação, saúde, assistência e trabalho, tendo como foco o cotidiano de famílias pobres; outra acompanha a prática docente no cotidiano de escola com crianças incluídas; o quarto trabalho focaliza as relações educação-trabalho na inclusão social de pessoas com deficiência visual.

A avaliação das políticas de inclusão está também presente em duas pesquisas de doutorado: uma sobre a par-

tipicação dos professores no desenvolvimento da inclusão escolar em Goiânia; outra sobre as concepções de inclusão escolar e social presentes nas políticas públicas brasileiras. Finalmente, uma pesquisa de mestrado, mais distante das questões políticas, analisa o tema do lazer das pessoas com deficiência em cursos de formação de profissionais de turismo.

Além das orientações, tenho desfrutado do privilégio de participar de bancas de mestrado e doutorado, que são experiências muito ricas de formação continuada e de expansão e atualização de fontes bibliográficas. Nos últimos 5 anos, participei, fora da UNIMEP, em diversas instituições, de 39 bancas de defesas de dissertações e teses relacionadas à área de educação especial: 22 de mestrado e 17 de doutorado. Parecem estar aumentando os trabalhos na área de política e gestão, fato provocado em parte pelas reformas e inovações nos sistemas de ensino com relação à educação especial ou à inclusão. Percebe-se, inclusive, nos grupos de pós-graduandos e de orientandos, a presença de profissionais da educação que não tinham contato prévio com a área, mas que passam a se interessar por um fenômeno que é novo em suas escolas. E esse interesse por parte dos não iniciados parece ser um fato novo na pesquisa da área.

Uma outra percepção acumulada a partir do contato com as pesquisas e teses relaciona-se com a natureza dos temas investigados. Em análise do estado da arte de pesquisas relacionadas a política e gestão da educação, Wittmann e Gracindo (2001) apresentam uma relação de categorias temáticas que orientaram o mapeamento e à qual recorro para fazer um comentário específico sobre nossa área. As categorias são: escola, instituições educativas e sociedade; direito à educação e legislação; políticas de educação; público e privado na educação; financiamento da educação; municipalização e gestão municipal; planejamento e avaliação educacionais;

profissionais da educação; gestão de sistemas educacionais; gestão da universidade; gestão da escola. Minha percepção, sujeita a equívocos, é de que alguns temas têm estado mais frequentes em nossas pesquisas: o direito à educação e legislação; as políticas de educação, enquanto análise de planos e projetos de governo; profissionais da educação. Outras questões são mais recentes: municipalização e gestão municipal; gestão de sistemas; gestão de unidades escolares. As maiores lacunas parecem estar nas questões de avaliação, de financiamento da educação, de análise do público e privado na educação, de estudo das relações escola/instituições educativas/sociedade (educação e movimentos sociais, educação e trabalho). A relevância desses últimos temas para a área parece clara.

Discutindo a questão da avaliação de políticas públicas, Rus Perez (1998) assinala que, na área educacional, as pesquisas acadêmicas “[...] estão distantes das escolas, restringindo as avaliações à etapa de diagnóstico e de propostas educacionais, raramente abordando o processo de implementação” (p. 70). Certamente, há uma carência de investigações avaliativas dos programas implantados, já a partir das próprias secretarias e outros órgãos públicos. A dificuldade em avaliar o impacto de políticas ainda em fase de implantação associa-se à instabilidade gerada nos programas, devida em parte à descontinuidade administrativa e ao status de pouca relevância política da questão da educação das pessoas com deficiência.

Como pano de fundo, a enorme dívida no campo das políticas sociais e a clareza de que a diminuição da desigualdade social é condição para políticas efetivas de inclusão escolar. Citamos o ciclo das reformas educacionais: continuidade/ruptura? E a própria área de educação especial: revisão, superação das formas construídas de atuar, formar e investigar? Sobram os desafios para a construção e avaliação

das políticas públicas e sobram os temas para os formadores-pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

1 BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L.C. Metodologia de avaliação em políticas públicas. S. Paulo: Cortez Ed., 2000.

2 BUENO, J. G. S. et al. Políticas regionais de educação especial no Brasil. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da ANPED, Águas de Lindóia, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > . Acesso em: 10 mar. 2005.

3 FERREIRA, J. R. Histórico do GT de Educação Especial. Trabalho apresentado na XXV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2002. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>.

4 Acesso em: 8 mar. 2005.

5 FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P.; MENDES, E. G. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.) Inclusão educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Expressão, 2003, p. 98-149.

6 GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. 2003. Disponível em < <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva> > Acesso em 5 mar.2005.

7 NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da Pós-Graduação em Educação e Psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.) Temas em educação especial: avanços recentes. S. Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 131-142.

8 RUS PEREZ, J. R. Avaliação do processo de imple-

mentação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E.M. (Org.) Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. S. Paulo: Cortez Ed., 1998, p. 65-74.

9 WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.) O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997. S. Paulo: ANPAE/ Autores Associados, 2001.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA UFMS

*Mônica de Carvalho Magalhães Kassar*

### INTRODUÇÃO

Abordar o tema Educação Especial no contexto das produções em políticas públicas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul implica contextualizar a implantação e a organização de seu Programa de Pós-graduação em Educação. Esse Programa iniciou suas atividades em 1988, por meio de um convênio entre esta Universidade e a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Consideramos importante retomar essa gênese, por considerar que a forma como foi implantado (através de convênio com a UNICAMP) marcou a organização do curso de Mestrado e a produção das dissertações.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, inicialmente apenas com o Curso de Mestrado, preocupou-se em abarcar a Educação para além da educação escolar. A organização das disciplinas do curso seguiu o caminho do modelo implantado, àquela época, na UNICAMP: Áreas Temáticas, como forma de transição para Áreas de Concentração. As Linhas de Pesquisa, consideradas desejáveis, ainda não eram suficientemente amadurecidas, naquele momento. A área de concentração do Curso era Educação Brasileira.

É importante ressaltar que o estado de Mato Grosso do Sul foi implantado no final da década de 1970 (criado por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, a partir da divisão do estado de Mato Grosso) e teve sua administração organizada durante a década de 1980. Várias dissertações produzidas no programa tiveram a preocupa-

ção de conhecer e analisar os processos de organização e implementação da educação estadual. Como exemplo, citamos: Bittar (1992), Costa (1994), Fernandes (1996), entre outros. Esses trabalhos têm sido utilizados como referência para as pesquisas atuais em Educação no estado de Mato Grosso do Sul.

O processo de organização em Linhas de Pesquisa ocorreu apenas no período entre 1993 e 1996. Inicialmente foram definidas quatro linhas, a partir dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores: 1) Formação e Prática Profissional; 2) Diversidade Sociocultural e Subjetividade em Educação; 3) Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; 4) Estado e Políticas Públicas em Educação. Atualmente o programa conta com cinco linhas: Educação e Trabalho; Ensino de Ciências e Matemática; Estado e Políticas Públicas de Educação; Educação, Cultura e Disciplinas Escolares e Educação, Psicologia e Prática Docente. O Programa, a partir do ano de 2005, passou a oferecer o curso de Doutorado.

A Educação Especial, como tema de pesquisa, surgiu imersa no campo da Educação geral brasileira com a dissertação de Anache (1991), pioneira da área no programa. Desde então, esse tema é discutido nas diferentes Linhas de Pesquisa, na interseção de diferentes áreas do conhecimento.

#### O AMADURECIMENTO DA LINHA DE PESQUISA ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E FONTES.

A linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação foi organizada a partir da produção de professores que vinham elegendo a temática “política educacional” como foco de pesquisa, imersa inicialmente na área da História da Educação. Essa gênese atribuiu à Linha duas características: 1) A História da Educação como campo do saber privile-

giado e 2) o Materialismo-histórico como referencial dos trabalhos dos professores.

A organização dessa linha ocorreu, principalmente, a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa “Política Educacional de Mato Grosso do Sul na Trajetória das Políticas Sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)”, no período de 1995 a 1998, resultando na publicação do relatório de pesquisa (SENNA, 2000).

Como fonte de pesquisa, a linha busca, entre outros, dados e documentos de instituições públicas (municipais, estaduais e federal) e de organismos internacionais (Banco Mundial, Unicef, Unesco, Cepal, entre outros), com o objetivo de analisar as relações entre a política educacional brasileira e o movimento mundial.

Na formação de novos pesquisadores, a coesão da linha tem ocorrido principalmente por meio do oferecimento de disciplinas que adotam como bibliografia básica: Costa (2004), Esping-Andersen (1991), Gramsci (1987, 1991), Hobbes (1651/1983), Locke (1690/1983), Marx (1968, 1983), Saviani (2000), Schaff (1996), entre outros.

Entre os professores, a coesão tem se mantido com a condução de pesquisas coletivas, que é o caso do projeto em desenvolvimento: Política educacional e outras políticas sociais do estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990, coordenado pela Professora Ester Senna.

#### TEMAS, ESCOLHAS E LIMITES

A partir do enfoque privilegiado pela linha, alguns trabalhos têm abordado direta ou indiretamente temas relevantes no campo da Educação Especial, ou que tangenciam essa área de conhecimento. Como exemplo, citamos: Brito (2002), Bueno (2003), Figueira (1998), Maiolino (2002), Neres (1999), Oliveira (2004), Silva (1999). Especificamente no campo da Educação Especial, existem hoje quatro dis-



sertações e uma tese em andamento na Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação, com os seguintes temas:

- Inclusão e Reforma Universitária;
- Relação entre política nacional de Educação Especial e legislação municipal;
- Políticas e ações públicas de inclusão educacional para o aluno deficiente mental severamente comprometido;
- Análise do atendimento educacional de surdos (dois trabalhos).

Como apresentado anteriormente, pela história de formação da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação e pela bibliografia utilizada nas disciplinas oferecidas, a maior parte das pesquisas fundamenta-se no materialismo histórico. A elaboração de uma dissertação nesses moldes tem sido árdua, considerando-se o prazo de defesas entre 24 e 30 meses. Em muitos trabalhos percebe-se uma lacuna teórica ou superficialidade na utilização de conceitos e na discussão teórico-metodológica. Devido a essa dificuldade é que a Linha tem insistido no estudo e aprofundamento das referências acima mencionadas. Costuma-se esperar, nas dissertações, a explicitação dos conceitos utilizados, nem sempre satisfeita pelo aluno. Os conceitos que vimos insistentemente trabalhando são:

- Estado
- Política Pública
- Política Social
- Público
- Privado

Outro aspecto trabalhado e totalmente ligado à necessidade de explicitação de conceitos utilizados é a compreensão do Método. Essa linha de Pesquisa tenta possibilitar aos mestrandos a apropriação do Método, a partir da leitura de obras do próprio Marx, como “A contribuição à economia

política” ou trechos de “O capital”.

A percepção da educação como uma política pública e, como tal, no âmbito das políticas sociais favorece também o aprofundamento do debate inclusão/exclusão que hoje é presença marcante no campo da educação e ultrapassa o discurso escolar, dizendo respeito a questões econômicas e sociais. Portanto, temos abordado de forma mais sistematizada as discussões acerca dos processos de exclusão-inclusão, no contato com diferentes contribuições como as de Castel (1998), Costa (1998), Bourdieu (2001), entre outros.

Encontramos, algumas vezes, dificuldades para o cumprimento de nossas intenções, pois nem sempre há a incorporação dessa discussão na elaboração das dissertações. No caso dos trabalhos na área da Educação Especial, a dificuldade parece evidenciar-se quando recebemos alunos que vêm com uma formação muito específica. Nesse caso, há a dificuldade de incorporação das discussões acerca das políticas públicas interligadas à Educação Especial. Ao final da dissertação, algumas vezes, o trabalho restringe-se a uma descrição de um determinado momento da história da educação do estado de Mato Grosso do Sul.

#### BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Desde 1997, vimos desenvolvendo pesquisas ligadas a um projeto inter-institucional (UNICAMP/UNIMEP/UFMS), coordenado pela Profa. Dra. Ana Luiza Smolka. O projeto, intitulado “Práticas Sociais, Processos de Significação e Educação Prospectiva”, integra-se, naquela instituição, ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL.

Da interlocução com esse grupo, desenvolvemos o projeto de pesquisa “Política de inclusão educacional: sua implantação sob o olhar de sujeitos da história”, que pretende unir as discussões realizadas no campo de análise das “políticas públicas” e no campo da compreensão da “constitui-

ção dos sujeitos” imersos nesse movimento. O objetivo dessa investigação é contribuir para a elaboração de pesquisas educacionais, apresentando um enfoque que propõe entender as ações e políticas implantadas, sob o “olhar” de sujeitos participantes desse processo. Para o desenvolvimento desta abordagem, busca-se a colaboração de diferentes campos do conhecimento: a política, a história, a sociologia e a psicologia. Adota-se como fundamento o materialismo histórico e as contribuições da psicologia sócio-histórica a respeito da constituição social dos sujeitos.

O que tem nos impulsionado a tentar construir pesquisas com essa preocupação é a percepção de que muitas vezes um campo do conhecimento torna-se insuficiente no tratamento de um determinado fenômeno. Acreditamos que, se de um lado a especialização das ciências, em campos definidos, pode contribuir para o aprofundamento do conhecimento, de outro, fragmenta nossa percepção da realidade. No contato direto com o complexo cotidiano estudado, muitas vezes deparamo-nos com situações de impasse, em que um campo específico do conhecimento parece ser extremamente insuficiente para abordá-las. O impasse passa a ser perceptível em diferentes momentos: na definição do problema de pesquisa, na coleta de dados empíricos e na análise dos dados.

Com a preocupação de entender o ser humano inserido no movimento da história, tentamos conhecer os meandros das relações que não se explicitam apenas em documentos, registros escritos ou outras fontes usuais. A partir dessa preocupação, o caminho que temos escolhido para o desenvolvimento de pesquisas tem levado à necessidade de contato com diferentes campos do conhecimento e com outras fontes que não sejam só as documentais.

A motivação para a proposição desta forma de trabalho surgiu de algumas questões: Como as pessoas que são “atin-

gidas” ou atendidas pelas políticas implantadas, em um determinado contexto social e histórico, percebem as ações propostas? Ações de cunho geral (pensadas para a totalidade da população) seriam incorporadas pelas pessoas, alvo dessas ações? Há uma relação direta entre as ações propostas para atendimento em massa e a percepção dos sujeitos envolvidos? As políticas implementadas teriam a resposta esperada?

Historicamente, as políticas públicas são implantadas e implementadas na contradição do movimento da sociedade: por um lado, garantindo a sustentabilidade do modo de produção capitalista; por outro, impulsionadas pela luta das forças trabalhadoras, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho. Nesse movimento contraditório, encontra-se o sujeito, participante ativo, no palco de lutas sociais. Cientes dessas complexas articulações, propusemos conhecer a política educacional pelo olhar de diferentes sujeitos da história.

#### MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A contemplação do tema Educação Especial na abrangência do debate sobre políticas públicas tem trazido alguns desafios interessantes. Um exemplo a ser citado é o trabalho desenvolvido por Bueno (2003), não específico do campo da Educação Especial, sobre o “lugar” das escolas privadas sem fins lucrativos na política educacional de Mato Grosso do Sul, que possibilitou, posteriormente, o conhecimento de aspectos inerentes à organização das políticas de Educação Especial no estado (cf. BUENO; KASSAR, 2005).

Cabe ressaltar, ainda que a Educação Especial, como tema, tem estado presente em duas disciplinas: Políticas Públicas para a Infância e Adolescência, que trata, entre outros, de projetos de atendimento às pessoas consideradas com necessidades especiais, e Aspectos históricos da Educação

Especial, que aborda diretamente o tema. O oferecimento constante dessas disciplinas vem recebendo quase a totalidade dos alunos da linha, o que tem despertado a atenção ao tema “Educação Especial”, mesmo por parte dos futuros pesquisadores que estão desenvolvendo seus trabalhos com outros objetos. Dessa forma, embora no programa não exista uma linha direcionada especificamente para a Educação Especial, o tema tem sido contemplado nas diferentes linhas. Além disso, pela existência de disciplinas referentes à área (não só na linha de políticas, mas em outras do programa) o campo do conhecimento tem sido disseminado para mestrandos/doutorandos com outros objetos de pesquisa.

Finalizando, o desafio que nos propomos hoje é o desenvolvimento de pesquisas que abordem a Educação Especial como parte inerente das complexas relações sociais e, ao mesmo tempo, não percam a especificidade de seu campo do conhecimento.

#### REFERÊNCIAS

1 ANACHE, A. Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 1991.

2 BITTAR, M. Estado e política educacional em Mato Grosso do Sul (1983-1986): limites de uma proposta democrática. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 1992.

3 BOURDIEU, Pierre. (Org.). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 2001.

4 BRITO, V. O. Professor necessário para o Ensino Fundamental na Política Educacional Brasileira a partir

dos anos 90. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 2002.

5 BUENO, C. C. A Recente Visibilidade da Escola Privada sem fins lucrativos no contexto da Política Pública Educacional. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 2003.

6 BUENO, C. C. e KASSAR, M. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.) O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

7 CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

8 COSTA, A. O PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar em Mato Grosso do Sul. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 1994.

9 COSTA, Alfredo. Exclusões Sociais. Série Cadernos Democráticos 2. Fundação Mário Soares. Lisboa, 1998.

10 COSTA, Silvio (Org.). Concepções e formação do Estado Brasileiro. 2ª edição. São Paulo: Anita Garibaldi: UCG, 2004.

11 ESPING-ANDERSEN. As três economias políticas do Welfare State. Lua Nova. Nº 24. São Paulo: CEDEC, 1991. pp.85-115.

12 FERNANDES, M. D. Políticas Públicas de Educação: a gestão democrática na rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul (1991 a 1994). [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 1996.

13 FIGUEIRA, K. A Política Educacional de Mato Grosso do Sul (1991 - 1994) e os novos paradigmas de produção.

[Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 1998.

14 GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

15 GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o estado moderno. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

16 HOBBS, T. O leviatã. São Paulo: Abril, 1983. [Coleção Os Pensadores].

17 KASSAR, M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC: NUP/CED. V.21, n.02. jul/dez, 2003. Pp.413-430.

18 LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo. São Paulo: Abril, 1983. [Coleção Os Pensadores]

19 MAIOLINO, E. Programa de Aceleração de Aprendizagem como Política Pública Educacional. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 2002.

20 MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2ª edição. Tradução de Maria Helena B. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

21 MARX, Karl. O capital. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

22 NERES, C. Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande-Mato Grosso do Sul). [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 1999.

23 OLIVEIRA, F. As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 2004.

24 SAVIANI, D. e outros (Org.). História e História da

Educação. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados – HISTEDBR, 2000.

25 SCHAFF, A. História e verdade. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

26 SENNA, E. Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais. Campo Grande: EDUFMS, 2000.

27 SILVA, E. Os Organismos Internacionais e as Tendências para o Trabalho do Professor. [Dissertação]. Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: UFMS, 1999.

## POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE UM CAMPO TEMÁTICO E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO

*Claudio Roberto Baptista*

É como se o material do qual somos feitos fosse totalmente transparente e por esse motivo imperceptível, e como se os únicos indícios que pudéssemos perceber fossem rachaduras e planos de fratura naquela matriz transparente (Bateson, G. *Mente e Natureza*).

A presente reflexão tem como objetivo apresentar o trabalho de pesquisa desenvolvido por um Núcleo – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A apresentação terá como eixo o universo temático “a educação especial e a inclusão escolar”, mas procurará colocar em evidência as relações do mesmo com o plano teórico-metodológico que confere singularidade ao nosso<sup>11</sup> modo de compreender a teorização e nossas escolhas do ponto de vista metodológico.

### CONSTRUINDO LAÇOS ENTRE A INVESTIGAÇÃO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O envolvimento com áreas como a Psicologia, a Educação e a Educação Especial contribuiu com uma postura crítica dirigida aos processos excludentes e indicadores de estagnação que, muitas vezes, se associam à práxis do ensino especializado. Assim, dediquei-me à análise das instituições de ensino no contexto brasileiro e italiano, procurando

---

<sup>11</sup> O plural, neste caso, refere-se a um grupo que congrega, além do coordenador, duas alunas bolsistas de iniciação científica, sete alunas do Curso de Mestrado em Educação do PPGEDU e nove alunas do Curso de Doutorado em Educação do mesmo programa. Ao longo do presente texto, usarei o plural quando a intenção for o destaque do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa.

compreender as possibilidades de implementação de políticas inclusivas e, conseqüentemente, de transformação dos contextos educacionais.

No que se refere ao contexto italiano, tenho procurado manter e intensificar os laços profissionais construídos durante o curso de doutorado na Università degli Studi di Bologna, entre 1992 e 1996, por meio de visitas científicas, estágios de alunos<sup>12</sup>, participação em congressos e, principalmente, produção acadêmica que discuta a temática Educação Especial, considerando as intensas mudanças ocorridas naquele país depois da década de 70 (BAPTISTA, 1996; BAPTISTA, 2002; BAPTISTA, 2004a).

As mudanças ocorridas no contexto italiano apresentam uma radicalidade ímpar no sentido de um avanço progressivo do atendimento exclusivo dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, o qual se associa ao fechamento das estruturas especializadas e à reorganização dos sistemas de ensino por meio da construção de dispositivos de flexibilização curricular e implementação de modalidades de apoio (GANDINI; EDWARDS, 2002).

No contexto brasileiro, desde meados dos anos 90, trabalho na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Minhas atividades acadêmicas concentram-se no Departamento de Estudos Básicos e no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde atuo como integrante da Linha de Pesquisa "Processos de exclusão e participação em educação especial". O trabalho na docência, na orientação de alunos de pós-graduação, na coordenação de projetos de pesquisa e na coordenação de projetos de extensão tem sido pautado pela prioridade às temáticas "inclusão" e "inovações educacionais". Nesse sentido, os projetos que tenho orientado ou coordenado envolvem muitos aspectos associados

<sup>12</sup> Refiro-me a estágios de pesquisa, realizados por orientandos, no contexto da cidade de Bologna.

a essas temáticas, dentre os quais, destaco: a caracterização e a identificação dos sujeitos da educação especial; o avanço de projetos e políticas de inclusão escolar; a formação continuada; os dispositivos mediadores em uma pedagogia diferenciada; as situações consideradas "limites" em função do atendimento educacional a sujeitos em condição de "gravidade"; as alternativas de atendimento educacional.

#### UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A história da educação especial mostra, de maneira mais enfática do que em outras áreas, que o aluno dificilmente é alçado ao status de interlocutor. O aluno da educação especial é, freqüentemente, alvo de um tipo de intervenção que o constitui como um sujeito marcado pela "incompletude", pela "diferença", pela "anormalidade". O atual estágio de conhecimento indica que a educação especial tem sido uma área na qual a discussão relativa à ética, ao diálogo, à participação, à cooperação e aos mecanismos auto-reguladores tem sido feita em estágio muito recente e, de certa forma, tardio, quando consideramos o confronto da mesma com outras áreas que compõem o espectro da educação. Apesar de recente, considero que essa seja uma tendência que pode ressignificar o conhecimento sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais, assim como redimensionar as perspectivas de intervenção educacional. Essa ressignificação e esse redimensionamento constituem-se como pilares do nosso trabalho de investigação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Discutir a intervenção e o contexto tem sido o caminho escolhido para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que podemos ter dos mesmos depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado "formas de viver", as quais muitas vezes nos são apresentadas como quadros estáticos: o autista, o deficiente mental, o portador de altas habilida-

des etc (BAPTISTA, 2004b).

Maturana (1999), ao discutir as relações entre biologia e educação, afirma:

A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com as seqüências de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como num processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante. O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar (p.28-29)

Desse modo, assumo a complexidade de um prisma analítico que considera a dinamicidade e a circularidade das produções de vida, fazendo com que sejamos construídos e construtores dos contextos dos quais participamos; sejamos parte integrante das instituições mutáveis, as quais escapam às análises simplificadoras que as confundem com o plano das organizações. Os trabalhos de Gregory Bateson são exemplares, no sentido de exigirem de nós o acolhimento dessa circularidade e conseqüente complexidade. Em Bateson (1976, p. 345), o autor afirma:

Na história natural do ser humano vivente, a ontologia e a epistemologia não podem ser separadas. As suas convicções (frequentemente inconscientes) sobre o mundo que o circunda determinam o seu modo de ver e de agir, e este seu modo de sentir e de agir determinará as suas convicções sobre a natureza do mundo. O homem é, portanto, aprisionado em uma trama de premissas epistemológicas e ontológicas que, independentemente de sua veracidade ou falsidade, assumem para ele um caráter de parcial autoconfirmação [tradução nossa].

Bateson convida-nos a superar a linearidade de uma lógica de causa/efeito, destacando a impossibilidade/inviabilidade desse tipo de análise quando tratamos com fenômenos humanos. Esse autor valoriza as relações produtoras dos sujeitos e produzidas pelos mesmos. Considero o pensamento de Bateson um potente “instrumento” para apresentar a perspectiva do trabalho que temos desenvolvido, no âmbito do grupo de pesquisa que coordeno. Em sintonia com essa perspectiva, nosso grupo tem investido na valorização de imagens mutáveis que se aproximem da realidade por nós vivenciada e que contemplem os elevados graus de incerteza que caracterizam muitos dos campos científicos envolvidos na descrição, na avaliação e no estabelecimento de prognósticos para os sujeitos “diferentes”.

A inclusão escolar tem exigido que a discussão teórica em pedagogia ultrapasse os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo entre conhecimentos produzidos no âmbito da antropologia, da medicina, da psicologia etc. A transdisciplinaridade é mais uma das perspectivas para a investigação em educação especial, a qual tem como insistentemente prioridade sua relação com a educação, em sentido amplo, e com o conhecimento pedagógico em sua dimensão específica. Esse plano específico – o pedagógico – exige que nos perguntemos: Como cada um de nós se posiciona diante do tema: educação e diferenças? Em que medida o debate sobre a inclusão tem contribuído para que a educação dos sujeitos considerados “diferentes” possa ser pensada como parte da educação? Quais as chances de que nossa análise considere a pluralidade de significados e sentidos que têm sido atribuídos ao conceito “inclusão”? Tais questões devem ser consideradas como um “pano de fundo” que permite a identificação das idéias de implicação (como me situo?), assim como aquelas de multiplicidade de sentidos produzidos e produtores de novos saberes.

## PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Os pressupostos de um pensamento sistêmico favorecem o acolhimento de uma análise que depende necessariamente de uma leitura contextualizada, ecológica e multimensurada. Cada elemento singular deve ser compreendido como integrante de uma complexa teia de relações que modificam e é modificada por esse elemento singular. Nesse sentido, a atenção que dirigimos a um objeto de análise deveria se articular àquela que destinamos aos processos interativos por meio dos quais a pesquisa se desenvolve. Para além da ênfase nas relações e nos processos, o pensamento sistêmico coloca em destaque a posição daquele que observa, concebida como um desafio que se mostra na interconectividade. Observador e contexto necessariamente conectados.

Essa figura do observador constrói a realidade a partir de uma rede de relações, nas quais os aspectos cognitivos e afetivos são elementos constitutivos inter-relacionados entre si, além de estarem em conexão com os aspectos institucionais. É um observador que tem história e a sua história é a história da densa rede de relações afetivas e institucionais das quais ele é parte. Assim, trata-se de um observador que possui operações cognoscentes que podem ser conhecidas e interrogadas somente no entrelaçamento das relações sociais das quais participa (FRUGGERI, 1994, p. 98, tradução nossa).

Em sintonia com essas idéias, o pensamento de Maturana expressa intensa valorização das interações sociais como espaço de atualização, criação e transformação daquilo que somos. A potência do pensamento de Maturana ganha evidência no entrelaçamento estabelecido entre a biologia e a história, entre a evolução de cada um de nós e de nossos coletivos. Assim, nossas atenções se voltam para a existência de relações que produzem sujeitos e são produzidas por esses sujeitos, em um movimento que combina ruptura/estabilidade em ciclos constantes de renovação.

Ao apresentar uma compreensão das relações entre su-

jeito e contexto, iniciei a exposição de alguns dos pressupostos teóricos que têm sido pontos de referência para nosso trabalho e que se constituem como as bases nas quais se sustentam nossas propostas de investigação. O investimento na mutabilidade dos contextos tem relações evidentes com uma perspectiva educacional que procura valorizar as dinâmicas de participação coletiva e de cooperação no contexto educativo. Trata-se de pressupostos que já estavam presentes nos trabalhos de Freinet, cujas reflexões e propostas constituem o cerne pedagógico da pedagogia institucional (BAPTISTA, 2003c). Este movimento pedagógico que recebe a designação de pedagogia institucional contempla um variado leque de tendências situadas na confluência entre a educação ativa e a psicanálise. Meirieu (2002) apresenta uma análise desse movimento, conferindo importância ao papel desempenhado por Fernand Oury, que é apresentado como o educador que, seguindo as diretrizes de um trabalho iniciado por Freinet, insere a problematização relativa aos limites e aos desafios da escola urbana, além de intensificar a “leitura” dirigida aos impasses e às contradições do ato educativo (VASQUEZ; OURY, 1975). Nesse sentido, era notório o empenho de Freinet para dar prioridade ao trabalho realizado com alunos que vivem situações marginais e que se encontram “em ruptura com a instituição escolar”. A educação popular, a valorização da expressão livre e o uso de dispositivos didáticos favorecedores da colaboração podem ser identificados como alguns dos pilares do trabalho de Freinet, os quais foram intensificados pela pedagogia institucional e associados à busca de dinâmicas auto-reguladoras do processo de aprendizagem (LOBROT, 1992). Essa característica encontrará, na evolução do pensamento pedagógico, intensas articulações com os pressupostos de um construtivismo radical (FRUGGERI, 1994) que integra estudiosos do pensamento sistêmico, como Maturana e Va-



rela.

As possíveis associações entre a pedagogia institucional e o pensamento sistêmico são recentes no âmbito dos estudos em educação, podendo ser encontradas nos trabalhos de Meirieu (1998; 2002), da Universidade de Lyon; nas investigações do Gruppo PIA, da Università degli Studi di Bologna, coordenado por Andrea Canevaro (CANEVARO; BERLINI, 1996); em recentes trabalhos da Universidade de Málaga (LOPEZ MELERO et. al., 2003); além das nossas reflexões (BAPTISTA, 2004b). Identifico essa aproximação teórica como potente para a análise de fenômenos educacionais, particularmente, quando a mesma se configura como lastro teórico que auxilia na análise dos movimentos que têm marcado as mudanças paradigmáticas da educação especial e anunciado os esboços de uma pedagogia das diferenças. Esses movimentos são ainda recentes, mas acredito que mereçam atenção os seus desdobramentos em termos de propostas de redefinição de políticas educacionais.

#### PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

No que se refere ao plano metodológico, temos trabalhado com propostas de natureza qualitativa, o que nos parece em sintonia com as características dos nossos objetos de investigação e com as perspectivas teóricas que sustentam nossas análises. Essa perspectiva justifica-se em função do papel atribuído ao investigador – um instrumento importante –, da valorização de dinâmicas descritivas e da ênfase no processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, nossas análises têm se pautado em investigações que: valorizam a relação entre o investigador e o contexto (pesquisa participante; pesquisa de tipo etnográfico); favorecem a articulação entre a universidade e os contextos investigados; conferem voz aos sujeitos focalizados (estudos de caso ou histórias de vida).

Para refletir sobre a metodologia, destaco as palavras de Canevaro, Cocever & Weis (1996), quando esses autores fazem referência às investigações que se voltam para a análise de trajetórias e de experiências de outras pessoas:

[...] um modo de investigar como esse exige que os pesquisadores avancem com uma “bagagem leve”: não se aventurem no terreno da experiência de outros com armamentos pesados. Não se trata de um terreno a ser conquistado, mas a ser explorado com respeito [p. 5, tradução nossa].

Desse modo, acredito que a “leveza” da bagagem metodológica seja justificada, inclusive, pela compreensão de que, ao abordar fenômenos complexos, é importante garantir a possibilidade de contínuas adaptações na ação investigativa, o que é possível quando é instaurada uma perspectiva de análise que integre dinâmicas autocorretivas. Tais dinâmicas são incompatíveis com um desenho metodológico standard, imposto a situações diferenciadas, ou excessivamente predefinido. No âmbito de nossas investigações, considero que a coerência teórico-metodológica pode ser mantida partindo-se dos fundamentos que integram o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional. Em sintonia com esses fundamentos, reconheço a importância da valorização dos processos, da análise que supere a cisão macro/micro, além da busca da identificação dos sentidos construídos pelos participantes do processo de investigação.

Ao discutir os progressos cognitivos associados ao pensamento complexo, Morin (2003, p. 75) afirma:

Não se trata de um pensamento que exclui a certeza pela incerteza, que exclui a separação pela inseparabilidade, que exclui a lógica para permitir todas as transgressões. O procedimento consiste, ao contrário, em se fazer uma ida e vinda incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. De igual modo, este utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição, de dedução, de

indução, mas conhece os seus limites, e tem consciência de que, em certos casos, é necessário transgredi-los. Não se trata, portanto, de se abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los em uma concepção mais rica. Não se trata de contrapor um holismo vazio ao reducionismo mutilador; trata-se de reatar as partes à totalidade. Trata-se de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo.

De fato, quando procuramos identificar os elementos propulsores de políticas de inclusão escolar, temos que admitir a pluralidade de fenômenos que concorrem para que haja essa emergência. Portanto, não se trata de uma busca de relação de causalidade, mas de identificação de singularidades e de estabelecimento de relações que podem ser complementares. Assim, buscamos as conexões que nos permitem compreender as mudanças em campo educacional, nos diferentes planos que associamos às políticas: o cotidiano, as práticas educacionais, o planejamento e a legislação.

Entre 2000 e 2004, nosso grupo desenvolveu várias pesquisas que se associam aos planos acima anunciados e que constituem um conjunto de 11 dissertações.<sup>13</sup> Pistóia (2001) analisou o contexto de uma turma de progressão<sup>14</sup> na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao longo de um ano, discutindo as vantagens de uma proposta curricular interdisciplinar para alunos que se apresentam em situação de desvantagem. O cotidiano dessa rede de ensino foi também investigado por Sulzbach (2003), em estudo que colocou em evidência as singularidades de crianças de classe po-

pular, inseridas no ensino comum, que freqüentavam um serviço de educação especial da mesma rede. Abreu (2002) investigou o atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais, no ensino comum, em uma rede de ensino privado do Rio Grande do Sul. O contexto do ensino privado também foi objeto de investigação de Munhoz (2003), em trabalho que problematizava as associações simplificadoras entre as diferenças e as deficiências. Santos Jr. (2002) dedicou-se à análise das políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período 1989-2000, discutindo as evidências de sintonia entre a educação inclusiva e uma proposta político-pedagógica pautada em princípios, como a participação popular, a garantia de acesso e a busca de qualidade no ensino. O trabalho de Tezzari (2002) analisou um dos espaços de ação prioritária da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – a sala de integração e recursos -, procurando mostrar as singularidades desse espaço pedagógico no projeto daquela rede de ensino, assim como as relações, na ação do educador especial, entre o atendimento aos alunos e o acompanhamento do trabalho de colegas do ensino comum. Os espaços escolares na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre também foram analisados por Souza (2004), em pesquisa que procurou discutir as tendências de constituição de novos pólos excludentes na escola. A autora deteve-se na investigação de espaços escolares que tinham, no plano das metas, o objetivo de oferecer um apoio transitório aos alunos em defasagem entre a idade cronológica e o seu nível de escolarização, como as turmas de progressão, mostrando as dinâmicas de aparente transformação desses espaços e os riscos de que a presença continuada dos alunos contribuísse com o afastamento dos mesmos das turmas regulares do ensino comum. A temática relativa ao atendimento educacional aos alunos

<sup>13</sup> Os resumos encontram-se no site do PPGEDU-UFRGS

<sup>14</sup> As turmas de progressão, em Porto Alegre, tinham a função de classes de aceleração, recebendo crianças com defasagem idade-escolaridade. Segundo a proposta da Rede Municipal de Ensino, a permanência nesses espaços deveria ser restrita a, no máximo, dois anos.

com transtornos globais do desenvolvimento (autismo e psicose infantil) reúne um grupo de trabalhos que passam do plano teórico, como é o caso de Silva (2003), que discutiu a contribuição de Maud Mannoni, para o campo da educação, àquele relativo às proposições de oferta de serviços e suas precariedades (OLIVEIRA, 2002). Integram esse grupo estudos sobre a identificação de trajetórias escolares que favorecem a inclusão desses sujeitos no ensino comum (VASQUES, 2002 e RUBLESKI, 2004). No caso dos dois últimos trabalhos, procurou-se investigar os espaços escolares do ensino comum frequentados por essas crianças, assim como os efeitos possíveis de serem identificados no perfil desses alunos em processo de inclusão.

Portanto, temos investido em pesquisas que visam à compreensão das políticas de inclusão escolar, concebidas em sentido amplo. Interessa-nos a questão dos sujeitos da educação especial e seus espaços de vida, com ênfase nas alternativas de atendimento a eles dirigidas. Em 2004, havia dois projetos de pesquisa que concentravam várias ações dos integrantes de nosso Núcleo: o Projeto Educação, Autismo e Psicose Infantil: análise de fronteiras, limites e possibilidades na região metropolitana de Porto Alegre, financiado pela FAPERGS, constitui-se como uma continuidade de investigações anteriores e visava à análise de percursos educacionais de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, considerando-se os espaços de atendimento, suas dinâmicas em termos de profissionais envolvidos e apoios existentes ao trabalho docente; o Projeto Formação Continuada e Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: desafios e possibilidades da ação docente, financiado pelo CNPq, tinha como metas: investigar as possíveis relações entre formação continuada e ação docente, no âmbito das políticas de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, analisando as características (singula-

ridades) da formação em serviço que favoreçam a ação docente em uma perspectiva de uma pedagogia das diferenças. Esse último projeto surgiu em decorrência de ações de parceria entre a Universidade e a Rede Municipal de Ensino, no sentido de oferecer o apoio e a formação aos professores do ensino comum que se responsabilizam pelo ensino de crianças com necessidades educativas especiais.

#### PARA CONCLUIR

No que se refere ao futuro de nossas investigações, o conjunto de pesquisas, realizadas e em fase de desenvolvimento, aponta para a busca de conhecimento relativo ao avanço dos processos inclusivos no Estado do Rio Grande do Sul. Apesar da intensa presença do contexto de Porto Alegre em nossas investigações (BAPTISTA; DORNELES, 2004), pretendemos que haja uma ampliação desse universo de análise, incluindo outros municípios e outras regiões do Estado. A ampliação diz respeito, também, às diferentes conotações do conceito “políticas”. Em sintonia com essas metas, pretendemos continuar investigando os diferentes planos que compõem a dimensão política dos processos inclusivos: a legislação, o cotidiano dos serviços, a intervenção educacional e as singularidades dos sujeitos. Destaco, portanto, uma concepção ampliada do termo “política”, apoiando-me nas afirmações de Rosso (1998) e Lalande (1999), evocando uma dimensão que diz respeito à própria etimologia dessa palavra: política, como a perspectiva de ocupar-se das coisas públicas.

#### REFERÊNCIAS

- 1 ABREU, Daniela M. G. O Privado e o Especial: análise de um recorte do atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do

Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2002.

2 BAPTISTA, Claudio. A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. Anais do V Seminário Brasileiro de pesquisa em Educação Especial, Niterói, p. 17-30, junho de 1996.

3 BAPTISTA, Claudio & BOSA, Cleonice e cols. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

4 BAPTISTA, Claudio. Políticas de Educação Especial da Região Sul. In: BUENO, José Geraldo & FERREIRA, Júlio (coord.s) As Políticas regionais de Educação Especial. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003(a).

5 BAPTISTA, Claudio. Educação inclusiva no Rio Grande do Sul: o que aprendemos com as recentes pesquisas? Trabalho apresentado no "Simpósio: Pesquisas recentes sobre inclusão escolar no Brasil". I Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, São Carlos, 11 a 14 de novembro de 2003 (b).

6 BAPTISTA, Claudio. Diálogo e contratação na ação educativa: algumas reflexões sobre uma pedagogia das diferenças. Projeto – Revista de Educação. Porto Alegre, v. 5, nº 7, p. 25-30, 2003 (c).

7 BAPTISTA, Claudio. Sobre as Diferenças e as Desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: FREITAS, Lia Beatriz de L.; MARASCHIN, Cleci; CARVALHO, Diana C. (Org.). Psicologia e Educação - Multiversus sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 45-55, 2003 (d).

8 BAPTISTA, Claudio. Ciclos de formação, educação

especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.) Ciclos na vida, tempos na escola. Criando possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2004(a).

9 BAPTISTA, Claudio. Mediação pedagógica em perspectiva: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd/Sul. Curitiba, 2004(b).

10 BAPTISTA, Claudio; DORNELES, Beatriz. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. In: PRIETO, Rosângela. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004(c).

11 BATESON, Gregory. Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi, 1976.

12 BATESON, Gregory. Mente e natureza. Rio de Janeiro: Martins Fontes, s/d.

13 CANEVARO, Andrea; COCEVER, Emanuela e WEIS, Petra. Le ragioni dell'integrazione: inserimento scolastico di alunni con handicap – una ricerca in tre aree dell'Unione Europea. Torino: UTET, 1996.

14 CANEVARO, Andrea & BERLINI, Maria Grazia. Potenziali Individuali di Apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata. Firenze: La Nuova Italia, 1996

15 FRUGGERI, Laura. La ricerca sociale come processo di interazione. In: MANGHI, Sergio (Org.) Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali. Milano: ANABASI, 1994.

16 GANDINI, L.; EDWARDS, C. e cols. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

17 LALANDE, André. Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

18 LOBROT, Michel. Para que serve a escola? Lisboa: Terramar, 1992.

19 LOPEZ MELERO, Miguel; MATURANA, Humberto; PÉREZ, Angel; SANTOS, Miguel. Conversando com Maturana de educación. Málaga: Aljibe, 2003.

20 LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

21 MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

22 MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

23 MEIRIEU, Philippe. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

24 MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido. (Org.) Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

25 MUNHOZ, Angélica V. Diferença ou Deficiência? reflexões que problematizam a função normalizadora/normatizadora da instituição escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2003.

26 OLIVEIRA, Aníê C. O Autismo e a 'Criança-Selvagem': da prática da exposição às possibilidades educativas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2002.

27 PISTÓIA, Lenise H. C. (Des)vantagem e Aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2001.

28 ROSSO, Andrea. Bateson, a mente aberta. École. nº 57, fev. 1998.

29 RUBLESKI, Adriana F. A caminho da escola: um estudo sobre a educação integrada de crianças com autismo e psicose infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2004.

30 SANTOS Jr, Francisco D. As Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2002.

31 SILVA, Iranice C. Maud Mannoni e Educação: as mutações de um impossível. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2003.

32 SOUZA, Fabiane R. O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2004.

33 SULZBACH, Raquel A. Infância em Cena: um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2003.

34 TEZZARI, Mauren L. "A SIR Chegou..." Análise de um processo de parceria entre a educação Especial e o Ensino Comum na Rede Municipal de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2002.

35 VASQUES, Carla K. Um Coelho Branco Sobre a Neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2003.

36 VASQUEZ, Aida. & OURY, Fernand. L'Educazione nel gruppo classe: la pedagogia istituzionale. Bologna: Dehoniane, 1975.

## PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR, DESIGUALDADES SOCIAIS E DEFICIÊNCIA

*José Geraldo Silveira Bueno*

A estrutura acadêmica do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP, possui como elementos nucleadores de todas as suas atividades projetos institucionais de pesquisa de escopo relativamente largos, que possam congregiar professores, alunos e pesquisadores externos.

Dentro dessa estrutura, este projeto tem por finalidade incorporar e organizar projetos de professores, alunos e pesquisadores voltados a estudos e investigações sobre os processos de inclusão e exclusão escolar, tendo por base, por um lado, os estudos de Bourdieu (1982, 1998), Charlot (1996, 2000, 2001), Lahire (1995, 2002), Paugam (1996), Willis (1988), Nogueira, Romanelli e Zago (2003), entre outros, sobre a relação entre origem social e sucesso/fracasso escolar e, por outro, os trabalhos de Goffman (1988), Foucault (1978 e 2003), Skrtic (1996), Bris, Garcia e Rumayor (2000), Cúpich e Vargas (1999), Jannuzzi (1985), Ferreira (1993) e Bueno (1998, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b, 2002, 2004a, 2004b, 2005) sobre a relação entre anormalidade e processos de inclusão/exclusão social e escolar. Esses estudos deverão se constituir nos seus dois grandes eixos:

- processos de escolarização e seletividade escolar e
- deficiência e processos de escolarização.

### PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SELETIVIDADE ESCOLAR

Os processos de escolarização em nosso país, especialmente aqueles referentes à escolarização obrigatória, têm se constituído muito mais em formas de seletividade que

impedem os membros das camadas populares de atingirem níveis mais elevados de escolarização do que de ampliação efetiva de oportunidades educacionais.

Se, no passado, os processos de seletividade se davam pelo não acesso ou pelas retenções e evasões provocadas pela reprovação escolar, no momento atual, com a ampliação das possibilidades de acesso para a quase totalidade das crianças com idade de ingresso no ensino fundamental e pelos mecanismos de redução da repetência (sistema de ciclos, regime de progressão continuada etc.), hoje esta seletividade se expressa também, e especialmente, pelos baixos índices de aprendizagem, que continuam afetando, de forma contundente, os alunos provenientes dos extratos populares.

Se podemos afirmar que os processos de seletividade escolar têm sido uma das grandes preocupações da pesquisa educacional dos últimos 20 anos (Cf. Bueno, 2005), ela tem se prendido, muito mais, à análise das políticas e da ação da escola e bem menos nos percursos e resultados alcançados pelos alunos.

Os apontamentos de Cândido (1964) indicavam o aluno, sua organização e formas de agir, como um dos componentes da estrutura da escola, mas parecem não ter causado eco no campo da pesquisa educacional, pelo menos até a década de 1990.

Por outro lado, não se pode negar que, mesmo se considerando essa pouca incidência, alguns investigadores, tanto nacionais como estrangeiros, têm centralizado seu foco de investigações nos alunos, como expressão do significado da educação escolar, tais como Bourdieu, Willis, Charlot e Lahire, no plano internacional, e Nogueira, Zago, Ferraro e Brandão, no nacional, em que se podem distinguir duas vertentes de estudos:

- investigações de base estatística que buscam analisar as

grandes tendências dos processos de escolarização, como Bourdieu e Ferraro, e

- investigações de cunho qualitativo, como os de Charlot, Lahire, Nogueira e Brandão, que buscam investigar singularidades de processos e trajetórias de escolarização.

Utilizando fundamentalmente dados estatísticos, Bourdieu e Passeron (1982) nos mostraram que, mais do que simplesmente estabelecer uma relação mecânica entre origem social e fracasso escolar, seus estudos colocam em cheque as próprias noções de fracasso e sucesso. O que eles verificam é que a escola na França, mais do que reter, reprovar ou expulsar os alunos (tal como acontece no Brasil), serve de elemento fundamental de legitimação da relação entre origem e destino social.

Em trabalhos posteriores, como Classificação, desclassificação, reclassificação, Bourdieu (1998) nos mostra como, sob a aparente democratização de acesso a diplomas diferenciados, o sistema escolar vai se reestruturando, e determinados tipos de diplomas, anteriormente mais valorizados, vão perdendo seu "status" à medida que passam a ser de acesso a um número maior de alunos, especialmente daqueles de origem social mais baixa do que os que anteriormente a ele tinham acesso. Constituindo-se em uma espécie de reação a estudos como os de Bourdieu, Lahire e Charlot procuram investigar trajetórias escolares através de elementos singulares.

Charlot (2000, p. 22), apesar de tentar demonstrar que a leitura dos escritos de Bourdieu foi enviesada, na medida em que a relação entre origem social e fracasso escolar foi interpretada de forma mecânica, ao termo e ao cabo, afirma que, para Bourdieu, explicar a correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no espaço escolar é mostrar a homologia de estrutura entre sistemas de diferenças, e que esta é uma relação matemática, e não um

princípio de efetivação; concluindo: Nada nos diz da maneira como se produz, no tempo, a passagem das diferenças entre pais para as diferenças entre filhos.

Nesse sentido, para Charlot (2000, p.23), a análise do fracasso escolar deve levar em conta

[...] o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição a singularidade e a história dos indivíduos e o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade).

Lahire (1997) é outro estudioso que se debruçou sobre este tema. A partir da constatação empírica de que crianças oriundas das camadas populares, de famílias que acumulam “deficiências”, conseguem, algumas vezes, obter sucesso escolar, afirma que há, para o sociólogo,

[...] em relação ao que conhece sobre o funcionamento provável do mundo social a partir dos dados estatísticos, como que um mistério a ser elucidado. Dessa constatação elabora a questão básica que norteará suas pesquisas: Semelhantes por suas condições econômicas e culturais [...] como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação tão diferentes? (p. 12).

Willis (1991), por outra ótica, procurou verificar como alunos dos meios populares reagem às normas da instituição escolar, demonstrando, de um lado, a sua não passividade frente a elas, mas, de outro lado, que as formas de resistência desses alunos reiteram a sua condição de alunos mal-escolarizados e propensos a assumir funções profissionais subalternas; em geral, de trabalho desqualificado.

No Brasil, os estudos de Ferraro (1999), a partir de dados estatísticos do IBGE, mostram como a questão do fracasso escolar não se resume à repetência e evasão pura e simples

(fenômenos que o autor considera de suma importância), mas que a *exclusão na escola*<sup>15</sup> tem grande efeito nas trajetórias de boa parte do alunado da escola fundamental no Brasil.

Zago (2003) faz interessante investigação relação ao sucesso e fracasso escolar de crianças dos meios populares, procurando integrar dados quantitativos e qualitativos, como indicadores de trajetórias acidentadas de alunos desses meios. Embora afirme que reconheça o “caráter não determinista das relações entre as condições sociais faz famílias e os resultados escolares dos filhos” (p. 26), não encontra, em seu estudo longitudinal, nenhum jovem com mais de 14 anos, das 16 famílias que acompanhou durante quatorze anos, que tivesse concluído o ensino fundamental sem alguma defasagem entre idade e séries cursadas, fato que se evidencia ainda mais nos depoimentos colhidos com vários deles.

De todos esses estudos podemos retirar duas questões básicas:

- verifica-se, amiúde, que a relação entre origem social e trajetória escolar não é biunívoca, e que uma parcela, mesmo que pequena, de crianças das chamadas camadas populares, consegue atingir níveis bastante satisfatórios e, em alguns casos, elevados, de escolarização;
- apesar disso, é inegável que os índices de fracasso se abatem de maneira muito mais marcante sobre as crianças dessas camadas; no Brasil, esses índices são impressionantes.

Nesse sentido, cabe, em relação ao Brasil, questionar o conceito de fracasso escolar, na medida em que os resultados gerais acima apresentados mostram que a “normalidade

<sup>15</sup>. Ferraro criou a categoria *exclusão na escola* (expressa por alunos com defasagem idade/série superior a dois anos, em contraposição à *exclusão da escola*, expressa por aqueles que não tiveram acesso ou se evadiram da escola).



escolar” se expressa pela repetência escolar, pelo abandono e pela defasagem entre a idade e a série cursada e, conseqüentemente, que a reprovação e a discrepância idade/série ainda se constituem nos padrões das trajetórias escolares de boa parte do alunado brasileiro.

Se essa continua sendo uma marca dos processos de escolarização no Brasil, a oportunidade de escolarização entre os que dela se livram é também evidente. Mesmo entre aqueles que ascendem a níveis elevados de ensino, como aqueles que têm acesso ao ensino superior (que supostamente seriam os que ultrapassaram a barreira do fracasso), as diferenças são marcantes:

#### QUADRO 1

PERCENTUAL DE ALUNOS DOS CURSOS SUPERIORES PARTICIPANTES DO PROVÃO, SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DAS MÃES - 2001

CURSOS	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DAS MÃES					
	Sem escolaridade	Fundamental Incompleto	Fundamental completo	Médio	Superior	Sem Informação
Medicina	0,5	8,5	8,2	28,4	53,6	0,6
Odontologia	0,5	9,9	10,3	31,7	46,9	0,7
Eng. Mecânica	0,5	17,4	15,9	30,2	35,7	0,3
Agronomia	1,9	23,4	14,4	30,7	28,1	1,6
Psicologia	2,3	25,2	14,0	28,2	28,0	2,3
Direito	2,8	22,7	14,3	27,6	31,4	1,2
Física	4,7	36,2	17,3	24,8	16,2	0,7
Letras	8,6	48,7	14,6	17,8	9,6	0,8
Matemática	9,0	50,2	14,6	16,8	9,1	0,3
Pedagogia	9,7	52,3	13,5	16,7	7,6	0,3

Fonte: BRASIL. MEC. INEP, 2002.

O nível de instrução das mães dos alunos dos cursos de maior prestígio social é, em termos proporcionais, exata-

mente o inverso dos cursos de menor prestígio: enquanto entre os alunos de medicina 9,0% das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto e 53,6% tinham nível superior; entre os alunos de pedagogia 62,0% das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto e somente 7,6% tinham nível superior.

Isto nos faz adotar a posição de Brandão (2003, p 174), em relação à controvérsia entre pesquisas quantitativas e qualitativas, de que

“[...] a visão do mais geral não é melhor nem pior do que a focalização do particular; a questão que se coloca é da pertinência do enfoque para obter o ângulo mais adequado do problema em investigação”.

Um outro aspecto que merece ser abordado diz respeito ao foco que as pesquisas de cunho qualitativo têm utilizado. Tanto Lahire como Charlot, e também Nogueira e Zago, têm centrado suas pesquisas nas condições de origem dos alunos, sem dúvida aspecto significativo para procurar descrever e analisar os processos de escolarização. Zago (2003), mesmo considerando que a relação entre a formação dos percursos escolares a as práticas da instituição não constituem seu foco, reconhece, com base em Charlot, que a

“[...] história escolar dos jovens se desenvolve em estabelecimentos escolares e através de práticas pedagógicas cujas políticas e lógicas devem ser interrogadas” (CHARLOT, 1996, apud ZAGO, 2003).

Entretanto, com exceção de Willis, nenhum desses autores debruçou-se sobre o que, de fato, ocorre na escola: como os alunos se situam dentro do espaço escolar, que relações estabelecem entre si e com os demais membros da comunidade escolar, que similaridades/distinções existem

entre as relações sociais, as formas de agrupamento, as normas explícitas e implícitas de comportamento estabelecidas no interior da escola e as do seu meio social. Essa nos parece ser, sem dúvida, uma lacuna a ser preenchida, já que, se a cultura de origem dos alunos pode ser fator importante para se entender suas trajetórias de escolarização, o que ocorre no interior da escola deve também ter significado na qualidade dos diferentes percursos escolares.

Por fim, todas as considerações acima nos fazem adotar duas posições básicas, que norteiam toda a produção das investigações que compõem este eixo:

- de um lado, a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aspectos macro-estruturais, quer sejam em relação às políticas educacionais quer de investigações de cunho estatístico, sobre seus resultados alcançados; de outro, de estudos qualitativos, procurando investigar processos singulares de escolarização e de sua relação com a inclusão/exclusão escolar; e

- sem desconsiderar que as condições sociais, econômicas e culturais concretas jogam papel decisivo nos processos de escolarização, pretendemos privilegiar como foco as marcas das trajetórias e as condições dos alunos no interior das escolas, procurando estabelecer, é claro, as possíveis relações entre a vida intra-escolar com o meio social em geral.

#### DEFICIÊNCIA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Se, por um lado, é verdade que a seletividade escolar se abate fundamentalmente sobre os alunos oriundos das camadas populares, há uma parcela da população escolar que, por características próprias, apresenta dificuldades de escolarização e de socialização: os alunos deficientes, muitas vezes transcendendo a origem social dos sujeitos (Cf.

BUENO, 2004).

A restrição ao universo da deficiência, e não ao dos “portadores de necessidades educacionais especiais”, se deve ao fato de considerarmos que este dois conceitos não são sinônimos, embora isto tenha ocorrido no Brasil e, por decorrência, restringiu-se a “educação para sujeitos com necessidades educativas especiais” à educação especial, na medida em que se tem considerado que esta foi a perspectiva adotada pela Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994).

Entretanto, a nosso juízo, quando a Declaração procura definir quem são esses sujeitos, afirma que a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem (p. 18), acrescentando, que “muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização (p. 18).

Assim, o termo “necessidades educativas especiais” abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. Tanto é assim, que seu princípio fundamental é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (p. 17-18).

Deve também ficar claro que, embora conceitue o termo “necessidades educativas especiais” com esta abrangência, a Declaração se volta especificamente para a educação dos deficientes, mas o que nos interessa aqui é ressaltar que ela

não trata os dois termos como sinônimos.

Esta distinção não pode ser vista somente do ponto de vista conceitual ou terminológico, pois é fundamentalmente política.

O que me parece um aspecto bastante positivo da Declaração é que, ao tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educativas especiais e, esta, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e educação especial.

Isto é, a educação dos alunos deficientes pode ser tratada dentro do âmbito dos demais alunos que expressam o fracasso da escola de massas, que, via de regra, são originários das parcelas marginalizadas, tais como as minorias lingüísticas, étnicas, culturais e, nos países periféricos, a massa pauperizada pelos modelos econômicos adotados. Para tanto, com base na perspectiva apontada por Skrtic (1996, p. 45), torna-se obrigatória a superação da base biopsicológica que sustenta quase que a totalidade da produção teórica da educação especial, pois “[...] há um corpo substancial de literatura sobre teorias sociológicas, políticas e culturais do desvio e, portanto, muitas formas diferentes de conceptualizar a educação especial e a noção tradicional de “deficiência” (discapacidad).

Mas, se é um avanço incluir a educação dos deficientes no âmbito do fracasso escolar, não se pode descurar de que eles possuem características diferentes das demais categorias que compõem o universo dos sujeitos com necessidades educativas especiais, que não estão desvinculadas de suas origens e posições sociais, mas que não se restringem somente a elas. Além disso, cabe ressaltar que, dentro do universo dos alunos deficientes, há uma grande diversidade de características pessoais causada pelas limitações

próprias a cada um dos tipos de deficiência (mental, física, auditiva ou visual) e que, sem dúvida, acarretam diferentes necessidades de adaptação das práticas escolares a essas características.

Em síntese, a questão fundamental neste eixo é a de exatamente contribuir com a realização contínua e sistemática de investigações sobre a relação entre as dificuldades específicas das diferentes deficiências, a origem social desses alunos e as próprias formas de escolarização ao qual são submetidos, como fatores fundamentais para a ampliação de nossa compreensão sobre os processos de inclusão/exclusão escolar dessa população.

Em síntese, nossa preocupação central reside nos processos de inclusão e exclusão escolar, que podem ser abordados por meio de três entradas:

- as trajetórias dos alunos como expressão dos processos de inclusão e de exclusão escolar;
- as práticas escolares e os processos de inclusão e exclusão escolar;
- as políticas educacionais e os processos de inclusão e exclusão escolar.

#### REFERÊNCIAS

- 1 ALMEIDA, M. F. A. & NOGUEIRA, M. A. A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. São Paulo, Vozes, 2002.
- 2 AQUINO, Júlio Groppa (Org). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1998.
- 3 BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2ª ed, 1982.

4 BOURDIEU, P. Escritos de educação. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes, 1998.

5 BRASIL. CNE. Resolução n. 02/01. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

6 BRASIL. MEC/INEP. Geografia da educação brasileira: 2001. Brasil, MEC/INEP, 2002.

7 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

8 BRIS, M. Martín; GARCÍA, L. Margalef; RUMAYOR, L. Rayón. La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: los modelos de planificación e organización. Alcalá, Universidad de Alcalá, 2000.

9 BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, set, 1999a, p. 25.

10 BUENO, José Geraldo S. Diversidade, deficiência e educação. Espaço, MEC/INES, n. 12, 1999b.

11 BUENO, José Geraldo S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Integração, Brasília, MEC/SEESP, vol. 13, n. 23, 2001a.

12 BUENO, José Geraldo S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, n. 54, 2001b.

13 BUENO, José Geraldo S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, MARCOS Cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo/Bragança Paulista, Cortez/USF, 2002.

14 BUENO, José Geraldo S. O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações

e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação (1981/1998). Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Curitiba, ENDIPE, 2004a.

15 BUENO, José Geraldo S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 2004b.

16 BUENO, José Geraldo S. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, Marcos Cezar de. Escola e sociedade: observatórios da infância e da juventude. São Paulo, Cortez (no prelo), 2005.

17 CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. IN: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. Educação e Sociedade. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964.

18 CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, S. Paulo, n. 97, mai, 1996, p. 47-63.

19 CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

20 CHARLOT, B (Org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

21 CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Declaración de Salamanca. Salamanca, UNESCO, 1994.

22 CÚPICH, Zardel Jacobo; VARGAS, Marco A Villa. Sujeto, educación especial e integración. Iztacala, UNAM, 3 vol., 1999.

23 FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 12, set/dez, 1999.

24 FERREIRA, Júlio Romero. A exclusão da diferença. Piracicaba, UNIMEP, 1993.

25 FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Repensar a práti-

ca educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz da psicologia sócio-histórica. Anais da 18ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, ANPEd, 1995.

26 FOUCAULT, M. História da loucura na Idade Clássica. São Paulo, Perspectiva, 1978.

27 FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis, Vozes, 27ª ed, 2003.

28 FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) História social da infância no Brasil. São Paulo/Bragança Paulista, Cortez/EDUSF, 1997.

29 GIOVINAZZO JR., C.A. A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos. São Paulo, PUC/SP, Tese de Doutorado, 2003.

30 GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.

31 GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, Guanabara Kogan, 1988.

32 HUSÉN, Torsten. Meio social e sucesso escolar: perspectivas das investigações sobre a igualdade na educação. Lisboa, Horizonte.

33 JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

34 LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo, Ática, 1995.

35 MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; & SAMPAIO, M. M. F. (2005). A escola como objeto de estudo: tendências das dissertações e teses brasileiras sobre a escola - 1981/1998. Cadernos de Pesquisa, FCC, São Paulo.

36 MARTINS, José de Souza. Exclusão e desigualdade social. São Paulo, Paulus, 1997.

37 MC LAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo, Cortez, 1997.

38 NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.7, jan./abr, 1998, p.42-56.

39 NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, 2ª ed, 2003.

40 PAUGAM, Serge. L'exclusion, l'état des savoirs. Paris, La Découverte, 1996.

41 PERRENOUD, Philippe. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, La Coruña. Morata/Fundación Paideia, 2ª ed, 1996.

42 ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro/Goiânia, DP&A/Alternativa, 2002.

43 SACRISTÁN, J Gimeno. "Currículo e diversidade cultural". IN: Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira (Org.), Territórios conquistados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1995.

44 SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo, EDUC, 1998.

45 SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

46 SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto alegre, Mediação.

47 SKRTIC, Thomas. "La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva". IN: FRANKLIN, Barry M. Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

48 SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação dos surdos no Brasil. Campinas/Bragança Paulista, Cortez/USF, 1999.

49 SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo. São Paulo, EDUC, 1996.

50 TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, Ida Mara (Org.). Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania. Campinas, Papyrus, 1998.

51 TOZONI-REIS, M. F. de C. Infância, escola e pobreza. Campinas, Autores Associados, 2002.

52 WILLIS, Paul Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

53 ZAGO, Nadir. Quando os casos contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas, Paideia, Ribeirão Preto, jan/jul, 2000.

#### PESQUISAS INSTITUCIONAIS REALIZADAS

- Balanço tendencial das dissertações e teses que investigaram a escola básica defendidas nos programas de pós-graduação em educação (1981/1998). PUC/SP-EHPS, 2003/2004.
- Elaboração de instrumento para coleta de dados em produções acadêmicas. PUC/SP-EHPS, 2003

#### PESQUISAS INSTITUCIONAIS EM ANDAMENTO

- Atualização do balanço tendencial – 1999/2001
- Elaboração de instrumental para coleta de dados sobre situação, percursos e trajetórias de alunos

#### PRODUTOS

- ARTIGO DE PERIÓDICO

- o MARIN, A. J., BUENO, J.G.S. e SAMPAIO, M. M. F. A escola como objeto de estudo: tendências das dissertações e teses brasileiras sobre a escola - 1981/1998. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas (no prelo).

- TRABALHO EM ANAIS

- o BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como foco das investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação – 1981/1998. Anais do XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba, ENDIPE, 2004.

- CAPÍTULO DE LIVRO

- o BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). Observatórios da infância e da juventude. São Paulo, Cortez (no prelo)

- TESES DEFENDIDAS

- o MICHELS, M. H. A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. São Paulo, PUC/SP-EHPS, 2004.

- TESES EM ANDAMENTO

- o NOGUEIRA, R. M. C. D. A. A violência na escola: um estudo crítico das suas manifestações entre adolescentes. São Paulo, PUC/SP-EHPS.
- o SANTOS, R. A. dos. Trajetórias escolares de alunos deficientes mentais: entre o fracasso e o sucesso escolar. São Paulo, PUC/SP-EHPS.
- o SILVA, A. M. A relação entre rendimento escolar, origem social e ensino supletivo. São Paulo, PUC/SP-EHPS.

o DALLABRIDA, A. M. A inclusão de crianças deficientes no ensino privado de Santa Catarina. São Paulo, PUC/SP-EHPS.

o CUKIERKORN, M. O. B. As trajetórias escolares de deficientes auditivos na rede pública municipal de São Paulo. São Paulo, PUC/SP-EHPS.

- DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

o SIQUEIRA, B. A. A inclusão de crianças deficientes no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. São Paulo, PUC/SP-EHPS, 2004.

o PENNA, M. G. de O. O ofício do professor: as ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos. São Paulo, PUC/SP-EHPS, 2003.

o SANTOS, R. A. dos A trajetória escolar de alunos atendidos em classes especiais da rede estadual paulista. São Paulo, PUC/SP-EHPS, 2002

o MOREIRA, C. da S. A trajetória escolar de portadores de deficiência visual no ensino regular, atendidos em sala de recursos. São Paulo, PUC/SP-EHPS, 2002.

o ILLIANO, F. C. Trajetória curricular de uma escola de surdos: entre a escola regular e as demandas do alunado. São Paulo, PUC/SP-EHPS, 2002.

o SANTOS, W. J. P. dos. Do ensino médio à universidade: a trajetória de alunos surdos formados em escola especial. São Paulo, PUC/SP-EHPS, 2002.

- DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO

o MARTINS, J. L. G. As interações sociais entre alunos deficientes e alunos normais no ensino regular. São Paulo, PUC/SP-EHPS.

o VIANA, E. A. A trajetória de escolarização de professores deficientes. São Paulo, PUC/SP-EHPS.

o DANTAS, M. de M. As práticas de alfabetização em

classe especial para surdos. São Paulo, PUC/SP-EHPS.

COORDENADOR:

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

MEMBROS:

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta

## NECESSIDADE ESPECIAL DO TRABALHO EDUCATIVO GERAL OU NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

*Anna Maria Lunardi Padilha*

### APONTAMENTOS INICIAIS

O objetivo deste texto foi o de levar para o Seminário de Pesquisa alguns questionamentos que venho fazendo como pesquisadora, professora e orientadora de dissertações e teses da Universidade Metodista de Piracicaba, SP, de modo a contribuir para o debate de temas associados à Educação Especial. As questões aqui colocadas revelam preocupações com os caminhos que tem tomado o chamado “atendimento às necessidades educativas especiais nas classes comuns de ensino”. Tanto o conceito quanto as práticas pedagógicas sugerem um certo desconforto em relação ao atendimento das reais necessidades históricas, sociais e culturais das pessoas, não só deficientes como daquelas que estão marginalizadas pela negação do acesso aos bens materiais e culturais.

Os questionamentos e tentativas de incentivar o debate estão pautados na concepção de que há “necessidades humanas” para o desenvolvimento e aprendizado, ou seja, para a constituição cultural do homem. Entendo, como Karl Marx (1996), que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (p.14), e também que “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (idem, p.13). Os desdobramentos dessas teses, da forma como compreenderam Lev Semionovich Vigotski e Mikhail Bakhtin, no século



passado, e Dermeval Saviani e Newton Duarte, nos tempos atuais, encorajam e sustentam a presente discussão, ao lado de autores que têm se dedicado aos estudos sobre educação e educação especial, exclusão e inclusão social.

#### EXCLUSÃO SOCIAL – UM CONCEITO COMPLEXO

Gilberto Dupas (2000) nos fornece um panorama bastante apropriado da relação entre economia global e exclusão social, colocando-nos na dimensão de certo contexto sem cuja compreensão nos restringiremos às determinações da esfera da escola para explicar a exclusão dos deficientes e propor alternativas quase sempre insuficientes.

Podemos conceituar “exclusão” e “inclusão” sob diversos pontos de vista, portanto não são conceitos auto-explicativos – não é possível que falemos de um e/ou de outro sem uma análise criteriosa de seus determinantes: históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos - do poder. É possível elaborar categorias de “excluídos e não excluídos” para analisar situações concretas, dependendo do ponto de vista adotado, confirmando a multiplicidade e complexidade dos conceitos. Destaco apenas algumas das categorias cabíveis: situação de empregabilidade e possibilidade de consumo; condições de moradia; posse da terra; qualificação para o trabalho; idade; gênero; etnia; nível de escolaridade; cumprimento das normas sociais; normalidade biológica e psíquica (em oposição às deficiências e doenças); crenças religiosas; escolha de amigos, tipo de lazer; opção afetivo-sexual etc.

Ser/estar excluído supõe que haja seu oposto: ser/estar incluído. A complexidade está na unidade de sentido de um enunciado completo: quem está excluído está excluído de algo, de alguém, de algum lugar, por algum motivo, por algum tempo, em certas condições.

Exclusão é processo de impedimento sistemático de

acesso aos níveis de participação social, processo que desqualifica uma nação, um grupo ou um indivíduo, em relação aos valores e normas sociais definidas em tempos e espaços em transformação.

Mas tal exclusão tem raízes históricas, que, se não cabe agora discuti-las, faz-se necessário, pelo menos, apontar para o que hoje se denomina pós-modernismo - que faz “implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo” (DUARTE, 2004, p. 223). As ações intencionais, as que determinam um caminho a seguir para que o direito à educação de todos seja conseguido, tendem a ser eliminadas no mundo pós-moderno, camufladas por um discurso “politicamente correto” (idem, p. 230).

#### EDUCAÇÃO ESPECIAL – UMA FORMA DE EXCLUIR OS DEFICIENTES DA EDUCAÇÃO GERAL?

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2000, p.11).

O trabalho educativo – função privilegiada da escola – cujo objeto específico é o saber, para esse mesmo autor

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p.17 – grifo meu).

“Em cada indivíduo singular” parece não deixar dúvidas

quanto ao destinatário do processo educativo, do processo de ensino e aprendizagem como ato que produz. Quem são esses indivíduos singulares? Todos nós. Sem exceção. Quais são esses atos de produção de saber? A organização do sistema de ensino com suas políticas e práticas educativas concretas, datadas.

Não me parece, portanto, que a educação necessitasse do adjetivo especial. Bastaria que se identificassem os elementos culturais necessários de serem apropriados e os modos de fazer isso, as formas adequadas a esses indivíduos – a cada indivíduo singular.

Mas conta a história que a concentração dos meios de produção e o conseqüente apartheid social acelera a crise na educação, que por sua vez se vê diante de um aumento na demanda por escola, ao mesmo tempo em que há uma também acelerada pauperização dos serviços públicos, como educação e saúde.

Desde 1971, o título “educação especial” vai firmando-se no discurso oficial com explicitação da preferência pelo ensino do deficiente na rede comum de ensino. Nessa época, apregoava-se a valorização da educação “em função do desenvolvimento do país, do aumento da produtividade do indivíduo” – diz Jannuzzi (2004, p.142), acrescentando que “a criação de um órgão específico para a educação especial condiz com o nosso modo de organização capitalista periférica” (p. 143). Nesse período (parece-me que não só nele) a vertente pedagógica majoritária, quase hegemônica, buscava explicação para a exclusão social de seus alunos, culpabilizando os ambientes sócio-econômicos-culturais diferentes dos da classe favorecida. A culpa recaía sobretudo nos alunos considerados “deficientes mentais” – termo que passou a ser evitado, sendo substituído por “educandos com necessidades especiais”. Posteriormente voltaram a denominar os deficientes de “pessoas portadoras de defici-

ências” (idem, p.171).

Com professores formados como especialistas em educação especial, com salas de apoio, salas de recursos, classes especiais etc, teorias e métodos vão sendo difundidos, mas com muito custo e quase sempre de forma fragmentada, não chegando a todos os confins desse país. A escola passa a ser a responsável por ajustar-se às necessidades e atender à diversidade de seus alunos; posição reafirmada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial de 11 de Setembro de 2001.

O caminho da inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais na escola comum foi assinalado pela Declaração de Salamanca (1994), reafirmando que o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam as necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. Esse documento fortalece que “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (Declaração de Salamanca, 1994, p.33). Assim sendo, a escola deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos.

A respeito dessas questões, apenas apontadas, ficam muitas outras para debate: formação de professor generalista capaz de lidar com toda sorte de diferenças em suas

salas de aula ou formação especializada e mais densa em cada área de atuação da educação especial? A educação continua tendo a necessidade de ser especial, própria, específica ou devem ser ignoradas as peculiaridades de cada indivíduo singular? Ou a educação inclusiva – não haveria “educação especial”, portanto – estaria escondendo o pouco caso das políticas públicas com a educação, a ponto de investir menos em serviços especializados: menos custo a qualquer custo? A esse respeito questionam Ferreira e Ferreira (2004):

[...] não há de se ignorar o risco agravado de que, num contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial já constituídos, configurando menos serviço a ser prestado pelo estado, já que todos os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula (p.32).

#### FINAL, QUE NECESSIDADES ESPECIAIS SÃO ESSAS? COMO CONHECÊ-LAS?

Em outros trabalhos, aponte para algumas análises quando se trata de pensar o que se passa no interior da escola. Escola que, sendo determinada por condições concretas de vida social, recebe crianças e jovens constituídos e em constituição, igualmente nas condições concretas de vida. Transcrevo um trecho longo por considerar que faz sentido na composição deste texto:

Conceitos como os de inclusão e exclusão não podem ser banalizados, simplificados, porque se corre o risco de banalizarmos e simplificarmos necessidades fundamentais do ser humano, em cada época e em determinados espaços, sob determinadas condições.

De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais me parece ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever da escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que este direito seja exercido de fato. Estas

formas não estão prescritas e nem poderiam estar porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares.

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que, realmente, precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel; não lhes garante aprendizagem e, portanto não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto o é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física adequada dos prédios; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens (PADILHA, 2004, p. 96-97).

Não basta que as leis existam, que as resoluções determinem, que o bom senso aponte, que a vontade anime pois, concordando com Marx, a subjetividade humana, o desenvolvimento de cada sujeito acontece na permanente construção de um processo histórico de objetivação do gênero humano. E a maioria das pessoas não está se apropriando das riquezas materiais e intelectuais das obras da humanidade. Se a educação fica esvaziada de conteúdo, há esvaziamento do ser humano. O que se busca é a valorização da escola, do saber do professor, do conhecimento científico

socialmente existente – e não qualquer um. Escola como mediadora, como propõe Vigotski (2001):

[...] o ensino direto dos conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio (p. 247).

#### E O DIA-A-DIA? O SINGULAR? O ATO PEDAGÓGICO?

Algumas questões constituem, a mim parece, temas fundamentais para se pensar o fazer pedagógico.

Cada indivíduo é um ser concreto em relação e por meio das relações com outros incorpora modos de pensar e de ser, reorganizados, “retrabalhados por ele e por aqueles que com ele convivem” (Saviani, 2004, p. 46). Tal posição encontra-se de acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações metodológicas de pesquisa que se apóiam nas reflexões de Lev Semionovich Vygotsky [1896–1934] e seus seguidores; na posição marcadamente dialógica da interação humana de Mikhail Bakhtin [1895-1975], que leva em conta os processos de significação, os movimentos de sentido e seu papel constitutivo do pensamento, da ação e da palavra e nas contribuições da Neurolingüística, orientada discursivamente para a análise dos fatos patológicos, assumindo a teoria enunciativo-discursiva da linguagem. A linguagem, através de seu papel mediador, organiza a relação do interpretante (possibilidade de significar) entre atividade cognitiva e discurso. A linguagem aparece e mostra, dando visibilidade ao que está ou não alterado. Na linguagem em exercício, é possível ver o que falta ou o que excede e como os processos de significação são elaborados pelos interlocutores, nas diferentes instâncias nas quais os sujeitos se expõem

(COUDRY, 1997).

Se o professor lida com cada indivíduo concreto e este indivíduo é a síntese das múltiplas relações sociais, pergunto: como a participação na cultura orienta e re-orienta certas atividades que ainda não fazem parte da vida do sujeito? Como é possível introduzir novos modos de participação cultural na vida das crianças e jovens que têm o direito de aprender mas apresentam peculiaridades de suas deficiências? Como o signo organiza, altera e dá outra dinâmica às redes neuronais? Não há limitação previsível de incorporação cultural, pois tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que não sabemos, muitas vezes, é o que fazer com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural. Possibilidade ilimitada que se depara com dificuldades no campo do simbólico, em casos de deficiência mental (PADILHA, 2001).

O funcionamento simbólico não tem sido privilegiado nem nos programas das escolas regulares nem nas instituições de educação especial. No entanto, estudos têm mostrado (DE CARLO, 1999; PADILHA, 2001) que avanços na Educação Especial precisam ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura, e não somente somando hábitos.

É necessária uma definição quanto à concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico. E isso só é possível a partir de um projeto político-pedagógico que defina, com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho, que respondam às particularidades de seus educan-

dos; tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um (PADILHA, 2001).

Vigotski relaciona pensamento e linguagem não havendo, para ele, possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação que acontece nos processos interativos. A linguagem é o principal mediador, necessariamente simbólico, entre o mundo cultural e o biológico.

O caráter semiótico do desenvolvimento humano, se tomado a sério dos estudos de Vigotski, faz a diferença: o que é especificamente humano, a atividade específica da linguagem, é que providencia os instrumentos auxiliares para a solução dos problemas, é que direciona a vontade, planeja a ação, controla e regula o comportamento. As ações humanas, mais do que ações condicionadas por estímulos externos, são ações mediadas por signos. As práticas culturais são práticas discursivas e a verdadeira essência do comportamento humano complexo é a atividade simbólica. A atividade mental revela-se no terreno semiótico – no que significa.

É preciso deixar clara a intenção de defender a linguagem como trabalho humano, como atividade constitutiva, como produto e produção social, como possibilidade de dar sentido à vida – que sentido?

Algumas indagações ficam aqui apresentadas, como indicações que podem ser promissoras na compreensão das *necessidades humanas* de nossos alunos ainda caracterizados oficialmente como aqueles com *necessidades educacionais especiais*, alertando para o fato de que tais indagações necessitam ser pensadas para todo e qualquer programa pedagógico.

Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento

das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? Qual a natureza e a estrutura da deficiência? Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (Quais são as funções psicológicas superiores – especificamente humanas?). Que esferas do simbólico são fundamentos de outras esferas (mesmo que saibamos que o desenvolvimento acontece na inter-relação de funções)? Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: *para quê?* – nossas metas maiores – baseadas no referencial teórico e na visão de sujeito; *por que essas e não outras?* – dependendo de nossos objetivos, de acordo com as metas maiores estabelecidas; *como desenvolvê-las?* – estratégias metodológicas coerentes com *o para quê e o por quê; por quanto tempo?* – quais as pistas que o sujeito nos fornece para acrescentarmos, reduzirmos, ampliarmos, modificarmos...? *O que e como registrar o desenvolvimento e a intervenção? O que fazer com as observações registradas? Como lidar teoricamente com os registros (que análise fazer? Para quê?) Quando propor estas ou aquelas atividades?*

Ficam compromissos. Onde realizar um projeto assim, que leve em consideração o desenvolvimento simbólico como fundamento dos planos de ensino? Como realizar tais práticas, registrar, (re)planejar, (re)avaliar, avançar, propor, em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? Como se organizar em grupos de trabalho na escola? Como compor/ajustar currículos? Como organizar o tempo das necessidades com o tempo letivo? Como não substituir as classes especiais por

um certo “empurrar para frente” indiscriminado, deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental?

E mais: a aprendizagem gera desenvolvimento. O processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza do individual para o social, mas, ao contrário, do social para o individual, prega Vigotski (2001). Portanto, ensinar o que está fora de seu universo cotidiano – sua compreensão imediata – movimentando o desenvolvimento cognitivo, social e cultura, pela intervenção direta, organizada, planejada, intencional, enfim, ir além; compreendendo, porém, que na agenda do pós-modernismo somos empurrados para o caminho inverso – o da fragilidade e espontaneísmo – e a luta consiste em fazer a crítica a esta posição marcada e promover um engajamento “no processo de transformação radical das condições de vida dos homens na sociedade capitalista contemporânea” (ROSSLER, 2004, p.88). O que supõe pensar a educação de forma revolucionária, ou seja, com necessidades econômicas, políticas, sociais e pedagógicas especiais para desenvolver um trabalho educativo geral que considera as necessidades humanas em suas especificidades.

#### REFERÊNCIAS

- 1 COUDRY, M. I. H. Língua, discurso e a lógica da linguagem patológica. In: Cadernos da F.F.C./UNESP. Vol. 6. Nº 2. Marília: UNESP, 1997.
- 2 DE CARLO, M. M. R. P. Se essa casa fosse nossa... instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 1999.
- 3 DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade

de livre e universal. In: \_\_\_\_\_ (org.). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004, p.219-242.

- 4 DUPAS, G. Economia global e exclusão social. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- 5 FERREIRA, J.R. e FERREIRA, M.C. C. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M C. R. e LAPLANE, A L. F. (orgs). Políticas e Práticas de educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.
- 6 JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- 7 MARX, K. Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1996.
- 8 PADILHA, A. M. L. Práticas Educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, ano XXI, n. 71, Julho/2000. Campinas: CEDES.
- 9 \_\_\_\_\_. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.
- 10 \_\_\_\_\_. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M C. R. e LAPLANE, A. L. F. (orgs). Políticas e Práticas de educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.
- 11 ROSSLER, J.H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org.). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004, p.75-98.
- 12 SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.
- 13 \_\_\_\_\_. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associa-

dos, 2004, p.75-98.

#### BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- 1 BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- 2 \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- 3 VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Volumes I, II, III, IV e V. Madrid: Visor, 1993.

## OS MOVIMENTOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS PARA QUE UMA ESCOLA FAÇA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Maria Cecília Carareto Ferreira

Considerando o tema desta mesa: *Escola inclusiva, práticas pedagógicas* e formação de professores, vou destacar o trabalho acadêmico que desenvolvi, no período 2001-2004, a partir de uma relação colaborativa com a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba - SP. Esta relação implicava num diálogo com professores e técnicos da referida secretaria, em torno de problemas do cotidiano de uma rede que tem como um dos eixos da ação educacional a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência, definido na Conferência Municipal de Ensino sob o princípio de educação com acesso, permanência e qualidade social para todos. Tal eixo se insere dentro de uma política de atenção à diversidade dos alunos, política esta que prioriza quatro programas: Programa de valorização das diferentes etnias; Programa de superação do fracasso escolar; Programa de alfabetização para jovens e adultos; *Programa para inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência*.

A relação de colaboração com a rede de ensino realizou-se, neste período, na forma de pesquisa colaborativa envolvendo alunas do Programa de Mestrado em Educação, orientandas das docentes do Núcleo de Práticas Pedagógicas e Processos Interativos. Neste núcleo, segundo sua ementa

“[...] a abordagem de ações educativas e processos de interação humana constitui uma importante perspectiva de estudo

que conduz a um conjunto promissor de possibilidades para a investigação, a discussão teórico-metodológica e a análise das práticas educacionais”. Metodologicamente, nosso trabalho tem focalizado as relações sociais “[...] para se compreender ações, concepções e discursos que constituem a experiência educativa e o trabalho pedagógico em diferentes contextos institucionais”, assim como busca a tessitura “[...] minuciosa dos processos interpessoais e dialógicos, que são fundamentais para o estudo da formação do sujeito em ambientes educativos e, mais especificamente, dos modos de construção do conhecimento e formas de atuação pedagógica na sala de aula” (Ementa do Núcleo, Projeto Pedagógico do PPGE).

Pautadas por esta ementa, as pesquisas que foram realizadas ou estão em desenvolvimento dentro deste processo colaborativo têm-se orientado mais para as questões da educação dos surdos e dos alunos com acentuadas dificuldades para aprender; e os objetivos específicos das investigações têm origem nas práticas e desafios que os processos pedagógicos colocam para os educadores do sistema municipal de educação. Na educação dos surdos temos olhado para as relações que os alunos estabelecem com os profissionais presentes na sala de aula (professor da classe, intérprete, instrutor surdo) e as relações entre esses profissionais. Neste momento estamos tentando investigar qual é a natureza da relação pedagógica desenvolvida entre os alunos surdos e seu professor ouvinte nas duas primeiras séries (Ciclo I) do ensino fundamental. As evidências apontam para uma relação que mesmo destituindo o professor da função de alfabetizador, o mantém numa posição de ser a autoridade que ensina e o reconhecimento, por parte do aluno surdo, deste professor ser a autoridade do saber e regente da classe.

O que parece estar no cerne das relações de destituição do professor como alfabetizador é, primeiro, a reduzida capacidade do professor em alfabetizar o aluno, considerando a especificidade dele ser surdo. Este aspecto parece alicerçado na ausência de flexibilidade metodológica e de

estratégias para desenvolver um ensino de leitura e escrita que não esteja ancorado numa base fonética, assim como na organização escolar que criou um processo especial de reforço da alfabetização fora da sala de aula, que é conduzido pela intérprete e pelo instrutor surdo.

Por outro lado, a sala de aula é um espaço criado e conduzido pelo professor onde ocorre a circulação de conhecimento, acontecimentos e de vida afetiva, de forma mais ampla e variada que a presente no universo da alfabetização. Isso parece permitir a manutenção da relação professor - aluno mesmo entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Também parece contribuir a relação dialógica instaurada entre aluno e professor, na medida em que este consegue ter uma expressão em LIBRAS, na forma de um repertório funcional mínimo, adequado ao comando da sala de aula.

Têm também sido objeto de investigação sob a orientação de outra docente (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Cecília R. de Góes ) do Núcleo temas que preocupam os educadores das escolas inclusivas, tais como: o papel do intérprete; como se caracterizam os processos interativos quando na sala de aula da educação infantil temos a professora da sala, o intérprete e o instrutor surdo; e como é o recreio na escola inclusiva.

Em outra vertente de pesquisa tem sido objeto de investigação a compreensão do que se caracterizaria como necessidades especiais na educação básica para alunos com acentuadas dificuldades para aprender, tentando compreender que necessidades seriam da esfera da educação especial em colaboração com a educação regular e aquelas pertinentes à educação regular. O principal objetivo tem sido a tentativa de compreender que processos pedagógicos são necessários para atender às demandas das diferentes necessidades; quando elas indicam a necessidade de um locus educacional complementar e qual a natureza desta complementariedade.



Esta vertente tem-se orientado por várias preocupações que geram diferentes objetos de pesquisa junto ao núcleo. Mais recentemente vale destacar o interesse sobre o desenvolvimento da imaginação em crianças pré-escolares; sobre a brincadeira no contexto educacional de crianças com deficiência mental e com crianças autistas; sobre as representações que os docentes fazem dos alunos jovens e adultos com deficiência mental; sobre as características que devem orientar um programa escolar para alunos com autismo ou outros quadros psiquiátricos que interferem fortemente com o desenvolvimento humano; e sobre como conduzir os processos de alfabetização de alunos com deficiência mental e de alunos com uma história de fracasso escolar de tal forma que, ao concluírem o ensino fundamental, não deixem de estar alfabetizados.

Enquanto referencial teórico e metodológico, temos nos orientado pela perspectiva histórico-cultural. Nela concebemos o homem como um ser interativo, social e histórico que se constitui imerso numa sociedade vista como produção histórica dos homens, produção esta que se faz através do trabalho, ao produzirem sua vida material. Nesta produção produzem também a cultura

“[...] enquanto o conjunto de formas e resultados da actividade humana, difundidos no âmbito de qualquer colectividade e que são resultado da tradição, imitação, aprendizagem e realização de modelos comuns” (p.5) que se estende

“[...] a todas as esferas da actividade social humana e aos resultados desta e conseqüentemente, ao terreno da produção e da organização da vida social e a todos os gêneros da criação intelectual e estética” ( KLOSKOWSKA; GULIAN; REDEKER, 1975, p.5 ).

Ao produzir conhecimento por esta perspectiva assume-se que a realidade material se representa por idéias que trazem em si contradições. Contradições que emanam do pró-

prio processo histórico que entendemos como movimento contraditório constante do fazer humano.

Essas pesquisas têm claramente indicado limites e possibilidades atuais, assim como necessidades na construção de uma educação inclusiva que de fato promova avanços escolares junto a esta população. Vamos destacar algumas destas necessidades que, espero, fiquem como desafio aos pesquisadores. Elas vêm agrupadas em quatro pontos que já estão bastante discutidos na área da educação de pessoas deficientes, mas que devem ser reafirmados para que nos sirvam de desafio para avançarmos até novas diretrizes teórico-práticas. São destaques levantados das discussões e produções do grupo de especialistas da Secretaria Municipal de Educação que exerciam a função de coordenação do programa de educação especial e/ou a função de docentes responsáveis pelos serviços de apoio especial à rede de ensino. Eles evidenciam aspectos em que o processo de construção da escola inclusiva esbarra e que, portanto, são os que devem nos mobilizar, numa perspectiva colaborativa.

Vamos apresentá-los acompanhados de falas recorrentes ouvidas na rede e que são alvo de debates na equipe. Trouxemos essas falas como evidência dos movimentos necessários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais.

#### A INCLUSÃO ASSUMIDA NO MESMO PARADIGMA DA INTEGRAÇÃO E COMO UMA NOVA ROUPAGEM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Temos que ter uma classe de inclusão; O lugar deste aluno não é nesta escola pois não dispomos de condições especiais de ensino; Temos que ter um professor que se encarregue destes alunos; Se temos um professor para apoiar o aluno, aí o professor da classe não precisa se preocupar com ele; Ele recebe atividades para desempenhar que

são só dele.

Este ponto parece apontar para impossibilidades de termos uma educação inclusiva caso não radicalizemos na ruptura com a educação especial. Todavia, nossa interação com a rede indica que quando um aluno, diferente do ideal esperado pela comunidade escolar, é matriculado na escola, ele gera uma desestabilização do sistema, sistema que é pouco flexível na medida em que tem uma estrutura que não oferece muita abertura para ações segundo as necessidades específicas de cada criança. A desestabilização mobiliza todos os participantes da escola, podendo criar resistências que impossibilitam a inclusão; mas, contraditoriamente, a tensão gerada pelo fato altera a rigidez da estrutura escolar e possibilita movimentos favoráveis à plena educação do aluno.

A alteração da rigidez da escola por si só não produz condição favorável de inclusão, é necessário a presença de um agente que ajude a operar as transformações necessárias. Também não se pode esperar que, no momento de ruptura, as mudanças sejam gestadas apenas pela força dos próprios alunos ou seus familiares que, como minoria oprimida, são facilmente silenciados ou mesmo apresentam dificuldades nos processos de significação do mundo. Dificilmente conseguiriam se contrapor às formas de resistência. É necessária a ação de educadores no sentido de garantir equidade no tratamento e oferta de oportunidades diferenciadas para que todos possam alcançar e manter padrões de aprendizagem com qualidade social.

Para ajudar a escola a se reorganizar neste sentido, é preciso viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos. A questão é que o desenvolvimento de algumas metas educacionais diferenciadas dentro dos mesmos objeti-

vos escolares não está presente na tradição pedagógica da professora; também é necessário organizar os serviços que darão suporte não só para os alunos, mas também para toda a equipe escolar.

Se essas são necessidades que estamos identificando em nossas pesquisas, estamos falando de algo que está na história da educação especial. Desta forma, falar em radical ruptura com a educação especial como condição para a inclusão não faz sentido. Temos que nos perguntar o que caracteriza esta educação especial em processos de inclusão. O que da nossa história de educação especial cria possibilidades de superação da exclusão e o que devemos mudar por serem fortes marcas favorecedoras de manutenção da exclusão? O que o estado da arte já acumulou?

Temos visto a necessidade de se inserir a criança em espaços significantes da cultura, (re)constituindo nas relações sociais novas formas de representação da diferença e dando especial valor à linguagem compreendida como um fenômeno que envolve as dimensões dialógica e ideológica, presentes na pluralidade de vozes que constituem o sujeito. Isto tem impacto direto nos fazeres pedagógicos que devem se orientar por uma perspectiva de abertura para o mundo das produções humanas e nos discursos circulantes no âmbito escolar que devem possibilitar a constituição de subjetividades mentalmente mais saudáveis.

Temos visto a necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, garantindo a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes.

Que relações concretas definem essas necessidades? Que possibilidades outras temos para ressignificar a educação especial? Como vamos sair do patamar de dizer o que é

a educação inclusiva e o que ela deve fazer, para responder como ela deve se constituir?

#### A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DOS PROCESSOS EXCLUDENTES PRESENTES NA ESCOLA:

O que vamos fazer com as crianças da inclusão?; No recreio ela fica mais protegida se ficar na classe; Acho que é melhor não levá-la na excursão, ela vai ficar muito triste em ver os brinquedos, as crianças brincando e ela na cadeira de rodas; Ela vem ao menos para se socializar.

Já tivemos a oportunidade de dizer em outros fóruns que, a despeito da garantia de acesso do esforço da família em superar explícitos ou velados processos discriminatórios e de resistência da comunidade escolar; a despeito da anunciada aceitação dos docentes; a despeito dos recursos colocados à disposição dos programas de inclusão da flexibilização das normas e funcionamento dos sistemas de ensino; nestes dez anos de Salamanca não sentimos mudança significativa no avanço do desenvolvimento escolar real de alunos com deficiência. Em Piracicaba, pouquíssimos chegam ao ensino médio e raríssimos chegam ao ensino superior ou galgam uma formação técnica. Ainda precisamos ampliar a compreensão deste fato nas suas determinações concretas e singulares para que tenhamos possibilidades de intervenção mais eficiente na história deste fenômeno.

Considerando o conhecimento desenvolvido pela pesquisa educacional da área temos ótimas análises de que as atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido como nossos

estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal. Da mesma forma não são percebidas as relações de exclusão que a escola desenvolveu com aqueles alunos com características mais diferenciadas.

Temos que considerar que este contexto marca as possibilidades de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, precisamos considerar mais, que na ontogênese de cada um, o desenvolvimento está vinculado às condições concretas do grupo social em que ele está inserido; isto é, considerar que o sujeito é produto de uma história particular entrelaçada com uma história social, repleto de desejos e motivos contraditórios determinados pela história singular dele e dos outros presentes na interação, todos inseridos numa trama social.

Daí a necessidade de que a equipe escolar esteja atenta ao desenvolvimento de dinâmicas relacionais entre professores, famílias e alunos que propiciem o surgimento de vivências e conteúdos significativos. Ainda temos necessidade de aprofundar o conhecimento sobre como e o que fazer para dar às escolas ferramentas que permitam um maior conhecimento de um sujeito que é único, conhecimento este de real valor pedagógico.

Há que se considerar a complexidade das condições presentes na ontogênese das pessoas; condições estas que podem ser das mais variadas maneiras: adequadas, preconceituosas, empobrecidas. Desta forma, a concepção de deficiência, presente na cultura, bem como as políticas públicas, as condições de vida material e o conjunto de relações vividas na gênese de cada característica humana acabam por marcar a vida do aluno especial de forma singular o que leva à particularidade de seu processo de inclusão escolar e social.

A possibilidade de desenvolver um processo de inclusão, neste momento histórico, está fortemente assentada na compreensão de que não é só a deficiência da criança que traça seu destino, mas o modo como esta é significada, e como em decorrência se dão sua educação e nos cuidados que recebe.

#### UMA BAIXA EXPECTATIVA FRENTE ÀS POSSIBILIDADES DO ALUNO:

*Não dá para brincar com ele; Ele vai atrapalhar o andamento da classe; Ele nunca vai conseguir!* A escola se caracteriza como uma instituição organizada para alunos que correspondam a um ideal padrão, não para o sujeito singular que é seu aluno; implementa sua atividade pedagógica a partir de um sistema de ensino organizado por um currículo não flexível; e seleciona os conteúdos segundo uma seqüência rígida, com complexidade crescente a partir de critérios padronizados de desenvolvimento psicológico baseado em etapas. Esta escola é significada como lugar de aprender que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimento, onde a socialização, reduzida a atitudes de civilidade, apresenta-se como um objetivo distinto e de segunda ordem.

É uma escola na qual o diagnóstico de um aluno com acentuadas dificuldades para aprender ou com uma outra deficiência se funda no desempenho da criança nas atividades escolares, no uso instrumental de artefatos e técnicas, e na aquisição de conhecimentos escolares que se situam aquém do esperado pelo professor. Todas as demais possibilidades deste aluno ficam apagadas. Este diagnóstico, além de parcial e enviesado, também tem função punitiva de negação de capacidade para estas áreas, restando à escola, segundo a representação que fazem deste aluno, investir no objetivo da socialização. Fica, assim, enfraquecida

a concepção da aprendizagem escolar como tendo um fim em si mesma, condição de humanização.

Como necessário para alavancar os processos de inclusão, na linha do desenvolvimento escolar real para os alunos que não estão se apropriando do conhecimento que é próprio da escola, sugiro que devemos voltar os olhos de pesquisadores para processos particulares de inclusão, para que eles nos permitam estabelecer as relações que parecem ser fundamentais para que os alunos sejam bem-sucedidos, mesmo no meio de inúmeras contradições.

Neste tema de que estamos tratando, a difícil superação das baixas expectativas no interior da escola, não poderíamos deixar de destacar que na realidade escolar prevalece junto ao aluno com necessidades especiais uma identidade marcada pela diferença negativamente representada: Estamos falando do loirinho surdo (referências à deficiência são usadas no lugar do nome); É aquele doente (referindo-se a uma saudável criança com Síndrome de Down); É aquele da inclusão, o que não faz nada.

Desta forma, o aluno acaba, mais uma vez, ocupando o lugar de falência do ideal, dentro de um saber instituído que não lhe confere o estatuto de sujeito, e que leva a uma total distorção no processo educacional. Sendo assim, quais são, então, as verdadeiras possibilidades da escolarização dessas crianças especiais? Fazemos esta indagação porque no estado da arte de nosso conhecimento temos problematizado que a prática pedagógica do professor se orienta pela concepção de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos: os “normais”, que freqüentam a escola comum, e os deficientes, que são da alçada educativa da educação especial. Aos primeiros está reservado um percurso escolar orientado por um currículo escolar. Aos segundos está reservado um espaço educacional não necessariamente escolar em função do seu “estado orgânico de

deficiência”.

Portanto, a identidade que emerge nas relações da comunidade escolar com o aluno com necessidades especiais ainda é uma forte barreira à operacionalização de uma escola inclusiva. Há necessidade de buscarmos uma compreensão mais ampla sobre a linguagem, enquanto constitutiva do sujeito, compreendendo os diferentes modos de subjetivação e as possibilidades de restituição desta, pois é na palavra e por ela que nos constituímos fundamentalmente enquanto humanos; é a linguagem que nos coloca na ordem simbólica. Os educadores precisam se apropriar dessas concepções como possibilidade de construção da escola inclusiva. Mas por nossa história de educadores especiais, tendemos a fortalecer a posição que criticamos, ao assumirmos que a especificidade da educação deste aluno é do apoio especializado. A primeira ruptura tem que se dar na própria educação especial, já que nos parece que ela tem que estar presente neste momento do processo da inclusão.

#### UMA FORTE CONSCIÊNCIA DA PRÓPRIA INCAPACIDADE DOCENTE.

*Graças a Deus “ o ....(fulano)..... não veio hoje!; Tenho dor de barriga e outros problemas de saúde só de pensar neste aluno. Nós não estamos sendo realistas, nós não vamos conseguir educá-lo.*

Nossa produção científica evidencia e busca explicar a não-preparação dos professores do ensino comum para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes ou mesmo para aquelas que não trazem em sua história uma apropriação adequada, segundo padrões presentes na cultura escolar, de uma linguagem falada ou escrita em nível que é tido como condicionante da efetividade das relações pedagógicas. A esses alunos os professores não sabem como ensinar e, de fato, não foram formados para ensi-

ná-los. Por outro lado, nossa produção também avalia que a maioria dos professores da educação especial tem pouca formação que os habilite a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum, uma vez que têm se especializado de forma apartada da educação comum e centrada nas intervenções que minimizam os impactos gerados no desenvolvimento pelas especificidades da cegueira, da surdez, da deficiência física ou mental.

Além de um não ter o que fazer, originado na representação que os educadores em geral fazem desses alunos como vimos no tema anterior, professores se imobilizam frente a um não saber fazer real.

Não sabem gerar dados que sejam pedagogicamente relevantes; não conseguem transformar dados relevantes em estratégias que atendam às necessidades dos alunos. Não sabem como tornar significativo um ensino; não conseguem decidir sobre quais conhecimentos devem privilegiar. Não se apropriam de bases teóricas para desenvolver uma prática fundamentada e nem dela geram conhecimento para se desenvolver profissionalmente.

Portanto, hoje a questão da inclusão educacional se mostra uma questão de formação docente do professor tanto do ensino comum como do especializado no que diz respeito ao saber escolar e ao saber fazer para todos os alunos. Mais complexa fica a situação docente quando se depara com a necessidade mais acentuada, que lhe exige significar o insignificável, ou seja, dar sentido ao que se mostra sem sentido consciente. Afinal, como compreender o fato de a criança passar horas olhando para um ralo, ou ficar fascinada com a água da descarga do vaso sanitário e sequer estabelecer contato visual com a professora que conta uma bela história infantil toda ilustrada?

Nesta circunstância vale lembrar um “esboço” feito por Góes (2002), da imagem do educador que gostaríamos de ter, um educador que fosse:

[...] orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificul-

dades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência (p.107).

As perspectivas teóricas na área da formação docente ou caminham numa linha de semi-formação ou deformação, ou caminham numa perspectiva idealista de professor a quem individualmente se responsabiliza pelo aprimoramento a partir da reflexão e da articulação teoria-prática.

Não que estes aspectos não devam ser considerados, mas, para as necessidades da educação inclusiva, temos que desenvolver esforços para entender a atividade docente como atividade humana, portanto um fazer que se articule dialeticamente com a história social humana e a história dos próprios indivíduos envolvidos nesta prática social, pois, como atividade humana, é uma construção social historicamente desenvolvida por um coletivo, portanto ela está no grupo, na sua cultura antes de ser pessoal; e é nessa esfera que nossas pesquisas devem contribuir.

Apoiados por esta concepção, na atividade de ensino estão envolvidos três elementos: a atividade pessoal (material ou mental), o objeto sobre o qual atua (dimensão sobre a qual intervém) e os instrumentos que usa (técnicos e/ou simbólicos). Como se pressupõe um segundo sujeito que aprende, estes três elementos se articulam com os outros três do aprendiz, gerando uma situação bastante complexa que sugere uma formação que seja multirreferenciada.

Destacamos, também, que na interrelação professor-aluno temos uma interação entre sujeitos que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados; temos conhecimentos apropriados em níveis díspares; temos do-

mínios técnicos distintos, temos motivos que não se concatenam, temos necessidades próprias e outras coletivamente instituídas mas não necessariamente partilhadas. Desenvolver uma ação pedagógica onde todas estas dimensões estão entrelaçadas requer uma formação que permita ao professor dispor de diferentes possibilidades de operações para atender à diversidade da sala de aula.

Na formação deste docente vemos a necessidade de repensarmos os referenciais a que aludimos acima. Tomando as palavras de Moura (2004)

[...] indicamos a necessidade e nosso esforço em construir um método dialético de estudo do fenômeno da “aprendizagem docente”, buscando a compreensão deste objeto no seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem do docente se dá por meio e em função de sua atividade principal, na compreensão de LEONTIEV (1983), seu trabalho de organizar o ensino, seu objeto. Esta atividade precisa ser compreendida no complexo de relações do qual faz parte e no qual ganha significado. ... Com isso, consideramos que o desenvolvimento profissional do professor se dá pelo movimento de participação na atividade humana que se cria na negociação e desenvolvimento de um projeto coletivo (de formação do outro e autoformação). A organização compartilhada do ensino, seu registro, sua comunicação e a reflexão sobre este processo, ao objetivar a intencionalidade de cada um e possibilitar a construção de instrumentos de trabalho, favorecendo a mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal do adulto professor e permitindo a tomada de consciência sobre os pressupostos de suas ações, fazendo com que ele construa e reorganize seus esquemas estratégicos de ação como defendido por SACRISTÁN.

A partir deste referencial teórico, podemos pensar que há inúmeras possibilidades na/da história e cultura que estão imbricadas num dado momento pedagógico de tal forma que, para entender aquele fenômeno, precisamos entender seu processo constituinte assim como o do professor e do aluno.

Entendemos a formação do professor e a prática docente é uma necessidade que, se satisfeita, pode ampliar as possibilidades educacionais de todos os alunos que hoje pare-

cem não ter lugar na escola ou dela não tiram proveito para seu desenvolvimento. Nossas pesquisas, segundo Moura, já citado, a partir de uma metodologia colaborativa, devem considerar a atividade docente como uma unidade de análise e criar condições para que, com a participação dos professores, sejam evidenciados seus modos de organização e desenvolvimento da atividade pedagógica, assim como os modos da escola funcionar enquanto instituição aprendente de tal forma que os significados das atividades sejam negociados e a profissionalização docente ressignificada como processo de humanização.

Esta pode ser uma possibilidade de que os docentes venham a se tornar os sujeitos que construirão os processos inclusivos nas escolas, para superar nossas práticas de submissão dos professores ao ancorarmos as mudanças na educação apenas em mudanças de legislação ou nos códigos pedagógicos, como as políticas públicas têm feito.

#### REFERÊNCIAS

- 1 GOES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In OLIVEIRA, M. K. ; REGO, T. C. e SOUZA, D. T. R. (Orgs.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo:Moderna, 2002
- 2 KLOSKOWSKA, A. O conceito de cultura em Karl Marx. In KLOSKOWSKA, A.; GULIAN, C. I.; REDEKER, H (orgs.) Marxismo e Cultura. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975
- 3 MOURA, M.O. Apresentação feita em reunião do Fórum Estadual Paulista sobre Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência “O educador matemático na coletividade de formação”. Tese de Livre-docência. FEUSP, 2003

## A PESQUISA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: SERÁ QUE ESTAMOS CAMINHANDO DE FATO NA BUSCA DE SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS?

*Enicéia Gonçalves Mendes*

A experiência que serve de pano de fundo para contextualizar o presente relato é de docência em uma universidade pública, e especificamente voltada para a formação de futuros profissionais, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação Especial). Além das atividades de ensino, eu lidero um grupo de pesquisa, o “GP - Formação de Recursos Humanos em Educação Especial – FOREESP”, e coordeno um programa de extensão sobre “Formação Continuada em Educação Especial”.

A missão do grupo de pesquisa tem sido a de tentar produzir conhecimento científico que contribua para a universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira. No presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada pelos participantes do grupo, entre outros motivos porque partimos do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos é hoje a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema da falta de acesso e da baixa qualidade da educação especial<sup>16</sup> no país.

<sup>16</sup>. O termo “Educação Especial” vem sendo erroneamente compreendido como o antônimo do termo “Educação Inclusiva”, e cumpre ressaltar que no presente trabalho adotamos o termo Educação Especial como uma área de conhecimento, que busca desenvolver teorias, práticas e políticas com vistas a atender às necessidades educacionais especiais diferenciadas de uma parcela da população que não aprende se for sujeita apenas às oportunidades regulares oferecidas pela cultura. Assim, o conceito não se confunde com uma proposta de escolarização separada do ensino regular, ou com determinados tipos de organização de serviços.

A idéia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais na escola comum não é nova, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar do final da década de 60. Na atualidade, o pesquisador da área pode verificar que o termo “inclusão” passou a assumir vários significados (FUCHS; FUCHS, 1994). Num dos extremos, encontram-se aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, “apenas e só” na classe comum, da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num continuum de serviços de apoio de ensino especial. Por outro lado, o termo é também utilizado apenas para nomear a proposta de colocação em ambientes com o mínimo possível de restrição, o que mantém como melhor opção a classe comum, embora se admita a possibilidade de serviços de apoio (como professores especializados e serviços centrados na classe comum), ou a escolarização combinando classes comuns com classes de recursos, ou ainda em classes especiais parciais ou autocontidas, em escolas especiais ou residenciais.

Na perspectiva da ciência, a questão sobre qual é afinal a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permanece sem resposta. Nas tentativas de respondê-la, surgiram diferentes posições e divergências, que têm se repetido ao longo da história. Diante de tal espectro de diferentes concepções, julgamos importante definir alguns princípios que têm embasado os estudos empíricos do grupo, que em síntese seriam:

1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema brasileiro, pois principalmente numa sociedade tão desigual quanto a nossa, ela é o caminho para transformar a escola pública brasileira numa escola mais justa e de qualidade; que atenda às diferenças culturais, so-

ciais, físicas, religiosas, raciais e às necessidades especiais de aprendizagem de todos os alunos. Sendo uma questão de valor, e um imperativo tanto moral quanto legal, consideramos que o momento agora para a pesquisa é de pesquisar como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade.

2) A ciência será essencial para que a sociedade brasileira contribua de maneira intencional e planejada para a superação de uma Educação Especial que atua contra os ideais de inclusão social e plena cidadania. Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática, e essa é uma tarefa para a pesquisa científica e, mais especificamente, para as universidades brasileiras.

3) O futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

4) A implantação de uma política de inclusão escolar (seja ela federal, estadual ou municipal) é processual, devendo, portanto ser construída de forma sistemática, planejada e avaliada, através de ações no âmbito do sistema, da escola e da sala de aula. Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, na prática, as propostas de educação inclusiva devem ser continuamente escrutinadas.

5) Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica propor a destruição do que existe. Deve-se respeitar e manter o princípio de colocação no tipo de serviço educacional minimamente restritivo, o que implica em manter o continuum de serviços que permita a colocação nos vários tipos de provisões, conforme os dispositivos legais em vigor.



6) Educar crianças com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura (dentro e fora da escola).

7) A inclusão bem-sucedida, que vai garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar, envolverá necessariamente a provisão de apoios.

8) Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática.

9) A defesa de uma escola inclusiva ou de uma política de educação inclusiva não elimina a existência de alunos com necessidades educativas especiais, nem a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, nem sequer a necessidade de formar profissionais que atuarão nesta área. Portanto, a Educação Especial, enquanto área de produção de conhecimento científico, permanece tendo sua identidade e relevância reconhecida.

Na tentativa de produzir conhecimento sobre a temática da inclusão escolar, estamos há tempos conduzindo uma agenda de pesquisas sobre esse tema. Análises parciais dessa agenda de pesquisas do grupo já foram publicadas anteriormente (MENDES, 2004; MENDES, ZAMBON, SILVEIRA, 2004), de modo que, no presente relato, estaremos analisando especificamente quatro teses de doutorado do curso de pós-graduação em Educação Especial, que são os trabalhos mais recentes desenvolvidos no âmbito do grupo, que são os trabalhos de Mattos (2004), Zanata (2004), Capellini (2004) e Lauand (2005). Os trabalhos abordam

subtemas como política educacional estadual, tecnologia assistiva e ensino colaborativo.

#### A INCLUSÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ESTADOS

O estudo de Mattos (2004) teve como objetivo empreender uma avaliação da política educacional do Estado de Sergipe destinada às pessoas com deficiências, tendo sido definido o período entre 1979 até 2001 que abrange dois importantes acontecimentos políticos sociais, em nosso país: a aprovação da constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Foram utilizadas como fonte de informação a estrutura administrativa de Governo, a Secretaria de Estado da Educação, e outras instituições cujo acervo documental tivesse relação com os seis indicadores sociais definidos para o estudo, que foram: 1) Planos, programas e projetos; 2) Expansão da rede física; 3) Evolução do número de matrículas; 4) Estrutura organizacional; 5) Recursos humanos e 6) Legislação. A busca resultou na identificação de 136 diferentes documentos distribuídos pelas fontes de informação selecionadas. O estudo fundamentou-se teoricamente na análise do Estado enquanto instituição responsável pela formulação e implementação das políticas sociais, onde estão inseridas as políticas educacionais.

Os resultados indicaram que houve implementação progressivamente mais intensa de diversos programas e projetos educacionais atrelados à intervenção de organismos internacionais; intensiva produção de normas e leis, de conseqüências práticas restritas; alterações na estrutura organizacional do Estado, envolvendo a Secretaria de Educação e criação de órgãos voltados para o campo das pessoas portadoras de deficiência; evolução contínua da rede física; expansão do índice de matrícula, acentuando-se no nível ensino pré-escolar e pouco significativo no ensino médio e

na educação especial.

Particularmente em relação à política de educação especial, percebe-se que, em todas as gestões de Sergipe analisadas nos últimos 22 anos, houve repasses regulares de recursos do governo federal, que foram decisivos para a política de educação especial no âmbito do estado, pois os investimentos do governo do estado, e principalmente dos municípios na educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais parecem ter sido mínimos ao longo do período. Os repasses regulares de recursos ocorreram sistematicamente em todas as gestões, a despeito: da falta de alinhamento do governo do estado com as diretrizes preconizadas pelo ministério da educação, da adoção de diretrizes idiossincráticas ou mesmo da falta de efetividade na política estadual cujas metas prometidas nos planos e projetos aprovados, e que viabilizaram o recurso, nunca eram atendidas.

A principal conclusão do estudo é que a falta de uma sistemática de prestação de contas parece ter dado liberdade ao estado para incentivar a privatização, implantar classes especiais em suas escolas e desperdiçar recursos financeiros com programas pouco efetivos de capacitação de professores, o que em parte explica a falta de expressividade da política de educação especial no Estado de Sergipe. Como implicação prática do estudo deduz-se que, ou a Secretaria de Educação Especial do MEC muda sua política de incentivos para os estados, exigindo prestação de contas e alinhamento da política estadual com as diretrizes da política federal; ou muda o foco de ação direcionado os incentivos diretamente para os sistemas municipais, ou é pouco provável que as redes estaduais se tornem sistemas inclusivos, o que pode comprometer o futuro da política de educação inclusiva no país.

#### TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO

Há atualmente na literatura da educação especial o reconhecimento da enorme importância que tem o uso de recursos tecnológicos para favorecer a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola, no trabalho, no lazer e na comunidade. Entretanto, especialmente nas escolas brasileiras tem sido freqüente encontrar crianças com paralisia cerebral ou com deficiências múltiplas em classes comuns, que não estão se beneficiando deste tipo de escolarização porque para eles o acesso ao currículo está dificultado, senão impossibilitado.

Assim, considerando que a utilização de novas tecnologias, principalmente das tecnologias de informação, comunicação e assistiva, pode ser um dos meios promissores para se viabilizar a inclusão escolar e social de pessoas com deficiências, Lauand (2005) buscou investigar formas de ampliar o acesso a recursos de tecnologia assistiva na realidade brasileira.

O termo tecnologia assistiva se refere a uma ampla variedade de instrumentos, serviços, estratégias e práticas que são concebidas e aplicadas para melhorar os problemas apresentados por indivíduos com necessidades especiais, sendo que a definição desse conceito não diz respeito apenas aos recursos, mas envolve também a produção de conhecimento para desenvolvimento e aplicação dos recursos. Particularmente no caso da área de tecnologia assistiva encontram-se disponíveis na atualidade muitos recursos que poderiam ser prontamente utilizados, mas se no Brasil o uso ainda é limitado, isso possivelmente ocorre porque as informações sobre esses recursos não estão sistematizadas, o que dificulta o acesso por parte dos educadores, dos profissionais e dos familiares.

Assim, considerando-se a dificuldade na busca de informações sobre esses recursos, produtos e equipamentos de tecnologia assistiva, o estudo de Lauand (2005) teve como

objetivos: identificar e caracterizar os recursos nacionais de tecnologia assistiva atualmente disponíveis para uso em sala de aula, e construir um banco de dados com o maior número de informações possível sobre tecnologia assistiva com vistas a favorecer a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

O delineamento do estudo envolveu quatro etapas. A primeira etapa resultou no estudo e desenvolvimento de um sistema de classificação de recursos de tecnologia assistiva, tomando como base a literatura científica da área, e esse sistema serviu de quadro referencial para a elaboração do banco de dados. Na segunda etapa, realizou-se a busca e classificação de informações sobre recursos que se encontram disponíveis para aquisição no mercado brasileiro. Numa terceira etapa, foi desenvolvido um banco de dados, e na última etapa foi feito o cadastramento dos recursos encontrados.

O produto do estudo foi um banco de dados com 485 diferentes tipos de recursos de tecnologia assistiva, encontrados no mercado brasileiro e cadastrados nas seguintes categorias: Dispositivos e Acessórios Computacionais Especiais, Mobilidade, Elementos Sensoriais, Adaptações para Atividades de Vida Diária, Adaptações Pedagógicas, Elementos Arquitetônicos, Mobiliário e Equipamentos Modificados, Sistemas de Modificações de Ambiente e Lazer/Recreação/ Esportes. Adicionalmente, o estudo permitiu empreender uma análise comparativa entre a variedade e quantidade dos recursos do sistema de classificação adotado com aqueles cadastrados no banco de dados e que existem no mercado nacional, a fim de avaliar a disponibilidade dos recursos na realidade brasileira. As evidências dessa comparação apontam que falta uma grande variedade de recursos em várias categorias, mas principalmente na área de lazer, recreação e esportes.

O estudo possibilitou organizar e sistematizar essas informações, tendo como produto final um banco de dados que permitirá a recuperação das informações sobre os recursos tecnológicos existentes, facilitando o acesso a portadores de necessidades educacionais especiais, familiares e profissionais a essas informações por oferecerem suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) para pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. O estudo oferece ainda uma revisão teórica abrangente sobre o conceito de tecnologia assistiva.

O ensino colaborativo e a inclusão escolar

Cada dia mais a escola enfrenta o desafio de ensinar com qualidade todos os alunos, mas sem ter muito sucesso em lidar com a diversidade porque se constata a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva na maioria dos sistemas escolares. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso a uma classe comum nas escolas regulares ainda continua sendo mínimo e persistem várias questões não resolvidas sobre como operacionalizar na prática o princípio filosófico da inclusão escolar, de modo a promover não apenas a socialização mas também o rendimento escolar desses alunos.

Uma alternativa amplamente enfatizada tem sido a necessidade de melhorar a qualificação dos professores que já se defrontam com esses alunos em suas turmas, e a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

A prática de inclusão no âmbito da escola implica promover a escolarização de crianças com necessidades edu-

caçionais especiais em classes comuns, juntamente com seus colegas sem necessidades educacionais especiais. Entretanto, o professor de classe comum tende a modificar pouco sua prática, em termo de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo de modo que a participação e a aprendizagem desses alunos ficam comprometidas. Embora a literatura sobre inclusão mostre uma considerável quantidade de estratégias pedagógicas efetivas, elas parecem não chegar às classes das escolas brasileiras onde nossos alunos com necessidades educacionais especiais se encontram inseridos. Os estudos de Zanata (2004) e Capellini (2004) exploram as possibilidades do ensino colaborativo em contextos inclusivos.

O estudo de Zanata (2004) partiu do problema de se tentar buscar uma melhoria na qualificação docente e mais especificamente, visando tornar as práticas pedagógicas do professor do ensino comum mais efetivas, no tocante às necessidades de alunos surdos. O objetivo do trabalho consistiu em implementar e avaliar um programa de formação continuada, baseado no ensino colaborativo, para o professor do ensino comum, de forma a torná-lo mais autônomo e com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos.

O estudo foi realizado durante um período de vinte semanas e envolveu o pesquisador atuando como colaborador de três diferentes professores (de 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos surdos inseridos em suas turmas. A primeira etapa envolveu um planejamento preliminar onde se analisou o estilo de aprendizagem dos alunos surdos, os objetivos e as estratégias que seriam utilizadas com esses alunos ao longo do ano. Em seguida, foi iniciada a intervenção colaborativa, onde o pesquisador filmava uma determinada aula, aleatoriamente amostrada, de cada

professor. Essa aula era editada e exibida em reunião com os três professores, onde os componentes eram analisados e, se necessário, a aula era replanejada e implementada. Esse movimento aconteceu até se atingir um consenso entre os professores, de que havia sido atingido o objetivo pretendido.

Os dados coletados envolveram o protocolo de planejamento educacional inicial, o protocolo de cada aula, com registro do processo completo, desde o planejamento inicial até a avaliação da última implementação bem-sucedida. Foram filmados o processo de ensino e analisadas 64 aulas, com uma média de 16 a 26 aulas por professor. Nas reuniões foram, também, discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Após a intervenção, foram coletadas as opiniões dos professores sobre as atividades de planejamento colaborativo. Os resultados apontaram que muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial. As estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores. Os professores avaliaram que as estratégias implementadas beneficiaram não apenas seus alunos surdos, mas todos os demais.

O estudo oferece uma análise abrangente do conceito de “adaptações curriculares”, propondo que este termo seja alterado para “adequações de acesso ao currículo”, e discutiu o potencial da colaboração entre professores do ensino comum e especial, enquanto estratégia de formação e de facilitação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados também apontam que a intervenção colaborativa, embora tenha melhorado a qualidade do ensino, não parece ser suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação da professora com o

aluno surdo na classe comum.

O objetivo do estudo de Capellini (2004) consistiu em verificar as implicações dessa mesma forma de trabalho colaborativo na escola, que seria o denominado “ensino colaborativo” que envolve basicamente o estabelecimento da parceria entre professores de ensino regular e especial. O estudo foi conduzido em duas escolas comuns de ensino fundamental, e mais diretamente em quatro turmas de 1ª a 4ª série onde estavam inseridos seis alunos com deficiência mental.

Antes e depois da intervenção foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social de todos os alunos das quatro turmas. A intervenção, baseada no ensino colaborativo, envolveu atividades extraclasse (reuniões de planejamento e com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos) e compreendeu também apoios sistemáticos do professor do ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino regular, em alguns dias da semana. A intervenção em cada turma durou de um semestre a um ano, e o estudo teve duração total de dois anos, compreendendo o acompanhamento nas quatro turmas. Após a etapa de intervenção foram coletadas medidas de validade social baseada nas opiniões das professoras e das famílias sobre o ensino colaborativo.

Os resultados indicam que todos os seis alunos tiveram evolução no desempenho tanto acadêmico como de socialização, ainda que se observe discrepância considerável em comparação ao rendimento médio da turma. Para todas as professoras o ensino colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional, mas algumas dificuldades surgiram no tocante principalmente às atividades conjuntas no ambiente de sala de aula.

Os familiares consideraram que seus filhos tiveram melhoras e eles se sentiram mais seguros pelo fato de ter duas

professoras na sala. O estudo indicou ainda que o ensino colaborativo foi avaliado como efetivo enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos em práticas que visam à inclusão escolar. Como implicações do estudo discute-se a necessidade de mudanças na cultura da formação inicial e continuada de professores do ensino regular e especial, de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração.

O estudo oferece uma revisão abrangente sobre o conceito de ensino colaborativo e discute ainda a necessidade de redefinir o papel do professor de ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum e não em apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma ou exclusivamente em serviços segregados.

#### CONCLUSÃO

Nossos estudos mais recentes têm evidenciado como é complexo e difícil o processo de construção de salas de aula inclusivas no contexto brasileiro. O processo é lento e complexo e ainda temos muitas dúvidas e poucas respostas sobre como encaminhar esse processo, tendo como base as evidências empíricas.

Em outro estudo no qual realizamos uma revisão de dissertações e teses nacionais sobre inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, identificamos que houve um crescimento bastante acelerado de estudos sobre essa temática, particularmente no final da última década (MENDES; FERREIRA; NUNES, 2003). Entretanto, ainda predominam muitos estudos descritivos, particularmente dirigidos para conhecer as percepções e atitudes dos educadores frente a essa questão, ou descrever estudos de caso.

Na nossa perspectiva, esse tipo de tradição metodoló-

gica se mostra um tanto quanto limitado, porque mais do que provar que se trata de um princípio viável para educar um número restrito de indivíduos, nos parece importante avaliar suas perspectivas em larga escala, ou seja, dentro de um contexto mais amplo dos sistemas educacionais públicos, que adotem uma diretriz política declarada de inclusão escolar.

Entretanto, apenas recentemente foram-se ampliando as bases empíricas nessa direção e os pesquisadores nacionais puderam então aprofundar o estudo sobre as perspectivas da política de inclusão escolar no sistema educacional brasileiro. Acompanhando tal tendência, nosso grupo hoje pensa que não basta pesquisar muito, mas que é preciso inovar se queremos avançar o conhecimento e que nossas pesquisas tenham implicações práticas mais efetivas.

Há alguns anos definimos que nosso locus de pesquisa preferencial seria a escola e por conta disso, nossos projetos mais atuais têm envolvido procedimentos de intervenção embasada nesse modelo que a literatura sobre inclusão vem denominando como “trabalho colaborativo” entre educadores do ensino regular e especial que tenham alunos com necessidades educacionais especiais.

Os estudos sobre educação inclusiva têm endossado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e alcance de objetivos mútuos. Wood (1998) afirma que os modelos de colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola, que vêm sendo implementados para atender à diversidade, já estão devidamente reconhecidos como estratégias poderosas e bem-sucedidas.

Entretanto, muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas e tomam decisões iso-

ladamente, ao mesmo tempo que muitos professores do ensino especial continuam a atender individualmente alunos com necessidades educacionais especiais num modelo clínico, e a se sentirem “experts”, o que é essencialmente contrário à proposta da colaboração. Planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando junto dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência. Porém, o assunto-chave é tempo para planejar, desenvolver, avaliar, e isto implica que os sistemas educacionais devem planejar um processo de ensino colaborativo assegurando que todos os recursos estejam disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional.

Colaboração é definida por Friend e Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos e f) voluntarismo.

Há pelo menos três diferentes propostas para o trabalho colaborativo envolvendo os educadores das escolas comuns: serviços de consultoria (com profissionais como psicólogos escolares, terapeutas e outros); ensino cooperativo (envolvendo professores do ensino comum e especial); e equipes de serviços (professores, profissionais e paraprofissionais).

De modo geral, os estudos sobre o trabalho colaborativo nas escolas têm-se multiplicado muito, principalmente em outros países, a partir da constatação de sua efetividade para o enfrentamento de problemas dos mais diversos (administrativos, pedagógicos e comportamentais), além desse

tipo de estratégia ter sido comprovado como muito eficaz para promover o desenvolvimento profissional e pessoal de educadores. A importância do trabalho colaborativo nas escolas pode ser encontrada nos trabalhos de revisão de pesquisas de Fullan e Hargreaves (2000) e Thurler (2001).

Consideramos que a perspectiva para o grupo será a de intensificar essa linha de pesquisa sobre a cultura colaborativa na escola enquanto estratégia de formação de pessoal e de apoio à escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

E, para finalizar, gostaríamos de partilhar algumas preocupações do grupo em relação à pesquisa em Educação Especial.

Temos constatado que muitos sistemas de ensino anunciam suas políticas de educação inclusiva, ao mesmo tempo em que a questão da inclusão escolar vêm sendo talvez um dos assuntos mais investigado pelos pesquisadores nacionais. Entretanto, a despeito de todos os nossos esforços, o número de matrículas de alunos com NEEs nos sistemas de ensino tem evoluído muito pouco e o acesso à escola para esta população ainda continua sendo mínimo. São apenas cerca de 500 mil matrículas em todo o país, incluindo as existentes nas escolas especiais, sem contar ainda com o fato de que muitas dessas matrículas são de adultos que se encontram fora da faixa de escolaridade obrigatória.

Assim, a inclusão escolar no Brasil ainda é uma perspectiva a ser buscada, e nossa preocupação tem sido a de não reforçar um simulacro, pois o debate acirrado, o crescente volume de pesquisas sobre o tema e as propagandas desenfreadas das políticas educacionais podem estar criando a ilusão de que a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais esteja de fato chegando em nossas escolas. Acreditamos que, na verdade podemos estar

produzindo e alimentando o “fantasma” da inclusão, o que paradoxalmente, pode reforçar a sensação de ameaça e a resistência do sistema às mudanças.

Nesse sentido é que propomos uma reflexão séria e permanente de modo a questionar o quanto nossa pesquisa não pode estar contribuindo para manter uma ilusão, para alimentar o “terrorismo” na educação regular em favor da inclusão e, conseqüentemente, provocando efeitos paradoxais vacinando o sistema contra mudanças, com nossa adoção cega e irrefletida ao modismo da temática em questão.

Uma segunda preocupação diz respeito à questão da ética nas pesquisas com seres humanos em educação especial. No ano de 1996 o Conselho Nacional de Saúde<sup>17</sup> aprovou a Resolução 196/96, que trouxe algumas implicações para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos, principalmente nos casos de envolvimento de participantes em condições de vulnerabilidade, como é caso de crianças e de alguns portadores de deficiências, e de estudos que envolvam experimentações.

Pesquisas com seres humanos, segundo a resolução são aquelas que, individual ou coletivamente, envolvam o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais. Sujeitos da pesquisa são os participantes, individuais ou coletivos, com participação de caráter voluntário, sendo vedada qualquer forma de remuneração.

Segundo a resolução, as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais, o que implica garantir:

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais

---

<sup>17</sup>. Ver endereço :<http://conselho.saude.gov.br/comissao/eticapesq.htm>

como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) que danos previsíveis serão evitados;

d) a relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa, e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

A fim de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, a resolução propõe a criação de colegiados interdisciplinares e independentes de caráter consultivo, deliberativo e educativo. Na UFSCar, em decorrência dessa legislação, foi criado o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – CEP/UFSCar para analisar projetos envolvendo pesquisas com seres humanos, e todos os nossos projetos envolvendo estudos dessa natureza têm que obrigatoriamente passar pela análise e aprovação do referido comitê. A partir do início do presente ano, este comitê começou utilizar o Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – SISNEP<sup>18</sup>, que consiste num sistema de informações, via Internet, sobre as pesquisas envolvendo seres humanos, que tem como objetivos facilitar o registro das pesquisas envolvendo seres humanos; orientar a tramitação de cada projeto para que todos sejam submetidos à apreciação ética antes de serem iniciados, agilizar a tramitação e facilitar aos pesquisadores o acompanhamento dos seus projetos.

<sup>18</sup>. Os projetos de pesquisa podem ser registrados pelos pesquisadores interessados no SISNEP, no seguinte endereço eletrônico <http://dtr2002.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/sisnepMP.dll>. Após o registro os projetos deverão ser encaminhados para algum comitê de ética.

Em virtude das mudanças introduzidas, nosso grupo de pesquisa tem tido alguns problemas que têm como resultado o atraso nos cronogramas, em virtude da demora ou da aprovação pelo comitê, ou da obtenção de anuência formal da instituição envolvida ou mesmo da assinatura dos termos de consentimentos dos participantes. A título de exemplo, poderíamos citar um estudo que envolvia coleta de dados através de filmagens uma sala de aula de pré-escola, no qual demoramos três meses para obter a assinatura dos termos de consentimento de todos os 17 pais das crianças da sala onde seria realizado o estudo. Isso, num contexto de escolas e semestres letivos, implica atrasos consideráveis para quem deve produzir sob a pressão dos tempos pré-estabelecidos de titulação.

Enfim, notamos que essa mudança na cultura é necessária, mas ainda é muito custosa e demorada, e levará algum tempo para introduzir uma nova cultura na relação entre o pesquisador e seus participantes colaboradores. Por outro lado, quando analisamos a produção científica na área em geral, temos notado que a Resolução 196/96 no geral não teve muito impacto na condução de procedimentos éticos e muitos projetos têm sido desenvolvidos como 10 anos atrás. Então gostaríamos de trazer para esta reunião de pesquisadores a reflexão sobre como anda o entendimento das questões éticas na pesquisa com seres humanos na Educação Especial no âmbito das universidades. Será que estamos avançando para atender às normas e legislações vigentes? Nós suspeitamos que não e sugerimos que este seja um ponto de pauta para nossos debates futuros.

Para finalizar gostaríamos de agradecer a oportunidade de estar aqui socializando nossos trabalhos, partilhando nossas preocupações, conhecendo o trabalho de todos e podendo compreender a importância de mapear a pesquisa em Educação Especial na realidade brasileira.



Por último gostaríamos de parafrasear Alves (1993), deixando uma última reflexão sobre a pesquisa na área de inclusão escolar, que em síntese resume nossas preocupações, pois parece ter chegado o momento em que precisamos

[...] fazer uma revisão que identifique dados que estão sendo produzidos, em qual direção eles vão, que idéias norteiam as discussões, qual seu aporte com a realidade, quanto se tem encaminhado, de fato, na procura e implantação de soluções para os problemas... Talvez seja o momento em que se problematiza muito na direção errada [...] Talvez existam muitos vieses na maneira como as perguntas[...] estão sendo feitas[...] Talvez se esteja precisando de boas perguntas[...] e de desenvolver estratégias para encontrar boas respostas (ALVES,1993, p.246).

#### REFERÊNCIAS

- 1 ALVES, Z.M. M. B. Escolarização de Crianças com Atraso no Desenvolvimento. *Temas em Educação Especial*, 1:235-248. São Carlos,S.P.: Universidade Federal de São Carlos. 1993.
- 2 CAPELLINI, V.L. M. F. Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.
- 3 CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996. Brasília. DF.
- 4 FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Education and Psychological Consultation*, nº1, 69-86.1990.
- 5 FUCHS D.; FUCHS, L. S. Competing Visions for Educating Students with Disabilities: Inclusion Versus Full Inclusion. *Childhood Education*. Annual Theme: 309-316. 1998.
- 6 FULLAN, M., HARGREAVES, A. A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade. (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- 7 LAUAND, G. B. A. Fontes de informação sobre recursos de tecnologia assistiva para a inclusão escolar de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2005.
- 8 MATOS, N. D. Deficiência, Cidadania e Política Educacional no Estado de Sergipe: 1979-2001. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2004.
- 9 MENDES, E. G. Construindo um lócus de pesquisa sobre inclusão escolar In: *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. 1 ed.São Carlos : EDUFSCar, 2004, v.1, p. 221-230.
- 10 MENDES, E. G., ZAMBON, Melissa Picchi, SILVEIRA, Lígia Cardoso. Inclusão escolar marco zero-iniciando pelas creches In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004, Rio de Janeiro. Política, Conhecimento cidadania. Rio de Janeiro: 2004. v.1. p.1 – 15.
- 11 MENDES, E. G.; NUNES, L. R.O.; FERREIRA, J.R. Integração/Inclusão: O que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In Francisco de Paula Nunes Sobrinho (Org). *Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2003.
- 12 THURLER, M. G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 13 WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. *Exceptional Children*, vol. 64, nº. 2, p. 181-195, 1998.
- 14 ZANATA, E.M. Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. 185f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos,

2004.

RETOMANDO TRAJETÓRIAS DE PESQUISAS:  
INDÍCIOS DE UM PROCESSO DA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE PELA VIA  
DO TRABALHO COLETIVO E DAS INTERFACES  
ENTRE DIFERENTES SABERES

*Sonia Lopes Victor*

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*

Este artigo tem como propósito apresentar e debater questões sobre formação de professores, considerando nossa trajetória acadêmico-científica no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa trajetória teve início há quase quinze anos, tendo como marcos principais nossa participação em um grupo de pesquisa intitulado inicialmente como Grupo Emergente em Educação Especial e seus desdobramentos, o doutoramento na área de Educação, o credenciamento no PPGE/UFES na Linha de Pesquisa em Educação Especial e as produções acadêmico-científicas em interface com outras áreas de conhecimento.

O GRUPO EMERGENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS <sup>19</sup>

O resgate histórico da atuação desse grupo de pesquisa na UFES mostra, como ponto de partida, uma pesquisa desenvolvida por Jesus, Ferreira e Aragão (1992) sobre a Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo que conclui que não havia uma política estadual ou municipal de Educação Especial, o que, em nível micro, se representava pela ausência de ações concretas que acenassem para uma educação voltada para o atendimento de crianças em idade escolar com necessidades educacionais especiais, quadro esse muito similar ao de outros Estados brasileiros.

<sup>19</sup>. Trabalho apresentado no II Simpósio de Pesquisa em Educação do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

Paralelo ao descaso político, as autoras encontraram o desconhecimento e uma atitude altamente negativa e segregadora. O aluno com necessidades educacionais especiais era totalmente despotencializado em seu saber e ser. Embora tivessem encontrado alguns poucos que apresentassem um discurso de integração<sup>20</sup>, a sua própria concepção era, via de regra, equivocada.

Diante desta realidade, em abril de 1993 foi criado o Laboratório de Estudos em Educação Especial do Centro Pedagógico da UFES, a partir da constatação da enorme carência de profissionais capacitados para atuar na área, bem como da ínfima contribuição da Universidade em assumir a sua responsabilidade social de formação de recursos humanos e de produção e socialização de conhecimentos em Educação Especial.

O Laboratório de Estudos em Educação Especial do Centro Pedagógico da UFES constituiu-se em um projeto experimental, implementado por um Grupo Emergente de Pesquisa que, inicialmente, visava a atender a alunos pertencentes ao Sistema Público Estadual de Ensino, que apresentavam características que apontavam um possível diagnóstico de deficiência mental.

Além do atendimento destinado ao público-alvo, tínhamos como objetivos:

- a) implantar um serviço que fosse referência para o atendimento de alunos da rede pública que apresentassem necessidades educacionais especiais;
- b) produzir e socializar conhecimentos sobre como intervir com alunos que apresentam necessidades educacio-

---

<sup>20</sup> "O final do século XX, especificamente a década de 70, marca o advento do movimento da denominada filosofia da integração em educação especial, que defende a inserção de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades" (MAGALHÃES, 2002, p. 36).

nais especiais;

- c) criar campo de estágio para a formação de recursos humanos;
- d) capacitar e atualizar profissionais que já atuavam na área de Educação Especial.

O Grupo Emergente em Educação Especial, que contava com a participação de poucos integrantes, consolidou-se como grupo de pesquisa, ampliando-se com a participação de outros professores da UFES, em especial, do Centro de Educação, pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES, de graduandos de diversos cursos da UFES, como Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Medicina, Artes e outros, bem como de professores de classes especiais e salas regulares do ensino público da rede estadual e profissionais do Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação.

O projeto que surgiu como Grupo Emergente em Educação Especial desenvolveu sistematicamente ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, ultrapassando seu momento inicial de Laboratório de Estudos em Educação Especial, constituindo-se, a partir de março de 1996, no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.

São vinculados ao NEESP professores dos cursos de licenciaturas da UFES, em especial do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES, interessados em refletir, produzir e socializar conhecimentos na área de Educação Especial e áreas afins.

Contávamos, até abril de 2005, com a colaboração de um servidor da UFES, lotado no Centro de Educação, e ainda tínhamos a participação constante de um(a) monitor(a), geralmente um(a) aluno(a) do curso de graduação em Pedagogia, o qual está vinculado(a) ao Programa de Aperfeiçoamento Discente (PAD) da Pró-Reitoria de Graduação

(PROGRAD/UFES).

Os(as) alunos(as) que realizam iniciação científica nas categorias Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/PRPPG/UFES) ou do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/PRPPG/UFES) e alunos bolsistas de extensão são selecionados pelos professores que coordenam projetos de pesquisa ou extensão com o respaldo do NEESP, dentro ou fora do âmbito da Universidade. Existem também alunos da UFES e profissionais que participam desses projetos como voluntários.

Inicialmente, as pesquisas desenvolvidas pelo ainda Laboratório de Educação Especial, foram agregadas em um estudo, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Meyrelles de Jesus, que teve como objetivo acompanhar todo o processo de construção de um grupo de pesquisa, intervenção junto a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados regularmente em classes especiais inseridas nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

O conjunto dos resultados dessas pesquisas foi socializado na primeira publicação do Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (1995). Destacamos três dos artigos presentes nessa produção que foram elaborados por nós. O primeiro sobre o título *Uma perspectiva psicopedagógica em Educação Especial: uma prática em construção*, da professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto. Esse artigo pretendeu resgatar o trabalho de intervenção psicopedagógica realizado no Laboratório de Estudos em Educação Especial/CE/UFES com treze alunos da rede pública estadual, regularmente matriculados na classe especial de uma escola de ensino fundamental. O segundo, intitulado *O cotidiano da classe especial e o contexto escolar: um estudo da formação em serviço de uma professora*, elaborado pela professora Sonia Lopes Victor, visou a contribuir para a sistematização de algumas idéias básicas para a construção de

um programa de formação em serviço destinado a professores que atendem à classe especial, a partir do acompanhamento e da intervenção com a professora da classe especial que participa do Grupo Emergente em Educação Especial. O terceiro e último artigo, intitulado *Transformar o discurso sobre Integração (ou Reintegração?) em uma prática: uma tentativa*, elaborado pelas professoras Sonia Lopes Victor, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e Maria de Fátima Prates Ferreira visou a tratar de questões que se apresentavam como condições mínimas para se efetivar quaisquer propostas de integração e/ou reintegração de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Nesse momento, como Baptista (2002), já considerávamos as condições da existência de um contexto social, legislativo e institucional que pudesse oferecer as garantias de base para que se exija dos profissionais e das instituições a sua cota de colaboração. Além da revisão das práticas pedagógicas, com vistas à participação de todos no processo de implementação, decisão e avaliação das ações educacionais; a organização de metodologias de intervenção flexíveis e adaptadas; a elaboração e adaptação dos currículos; e a atualização da ação docente para lidar com as diferenças na sala de aula.

A percepção dos alunos graduandos de diferentes cursos que participaram de projetos de pesquisa e extensão realizados no NEESP sobre a proposta alternativa de formação de professores vivenciada por eles nesse espaço foi relatada em artigo escrito pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Meyrelles de Jesus, publicado nos Cadernos de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFES.

O espaço do NEESP permitiu que se construísse uma proposta de experiência de formação inicial a partir da vivência de questões pertinentes à educação de p.n.e.e. Tal construção procurou ancorar-se na articulação de diferentes saberes tomando por base as atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. Construímos, por meio de inúmeras vivências (reuniões, discus-

sões, seminários, cursos, estudos em grupo), um caminho que se mostrou promissor, mas também apresentou dificuldades. No processo, não nos faltaram conflitos, tanto de natureza teórica quanto prática. Cada um deles foi trabalhado, discutido, sofrido, superado [...] (JESUS, 2000, p. 57).

Estão presentes nesse artigo dados sobre:

- a) as razões que levaram os alunos a procurarem o estágio no NEESP;
- b) a dinâmica de trabalho do NEESP;
- c) as relações interpessoais e autonomia.

Embora várias sugestões de mudanças tenham sido apontadas, o grupo de estagiários entrevistados considera que o Núcleo se constituiu num espaço de formação profissional e pessoal. Os participantes percebem uma diferença na sua prática, em relação aos seus colegas que não participam de experiências dessa natureza. Além disso, consideram ter maior clareza quanto às questões relativas às 'dificuldades dos alunos'. No Núcleo, na percepção dos entrevistados, evidencia-se "[...] o casamento entre teoria e prática, principalmente devido ao curso de capacitação proposto e colocado em prática pela equipe de coordenadores". Tudo isto dentro de um ambiente de formação (JESUS, 2000, p. 73).

Desde então, o NEESP tem sido o espaço de desenvolvimento de muitas pesquisas organizadas, principalmente, pelos professores do Centro de Educação em parceria com professores de outros Centros. Essas pesquisas têm um caráter multidisciplinar promovendo a confluência de saberes e fazeres de diferentes áreas de conhecimento. Essa confluência nos possibilita compartilhar conhecimentos sobre a Educação Especial e a educação inclusiva em suas mais variadas formas de troca de experiências e promover a interlocução das diferentes áreas envolvidas a respeito do que se sabe ou do que ainda não se sabe sobre o assunto.

As demandas ainda são muitas. Atualmente, com o movimento de inclusão e a perspectiva de inclusão de alunos com necessidades educacionais nas salas de aulas regulares,

temos sido convocadas à realização de pesquisas e projetos de extensão que possam sinalizar propostas, em especial, de práticas educativas para a formação inicial e continuada de professores. Para tanto, necessitamos de recursos humanos e financeiros.

Os objetivos atuais do NEESP são

- a) Propiciar a melhoria da formação docente realizando cursos e oficinas, bem como o desenvolvimento de trabalhos de extensão e de pesquisas na área de Educação Especial e afins;
- b) Prestar serviços à comunidade por meio da brinquedoteca, oficinas, acervos para consulta, visitas e assessorias.

A nossa atuação no NEESP, articulada à docência no curso de Pedagogia da UFES, principalmente nas disciplinas voltadas à discussão das questões na área de Educação Especial, nos possibilitou reconhecer como fundamentais os desdobramentos de nossos estudos, considerando a formação de professores na perspectiva da inclusão.

#### AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS DURANTE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (DOUTORADO)

No decorrer dos cursos de doutorado, realizados nas Universidades de São Paulo e de Campinas, tivemos a oportunidade de articular a temática da formação de professores a outros fenômenos, como o jogo infantil e os processos psicossociais constitutivos do sujeito, tendo como referência a morte, à luz da abordagem histórico-cultural, em pesquisas de natureza qualitativa do tipo estudo de casos e estudo de caso etnográfico.

A pesquisa intitulada *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down* (VICTOR, 2000), em linhas gerais, foi definida como qualitativa,

aproximando-se da abordagem etnográfica. Teve por participantes quatro crianças – um menino e três meninas – que freqüentavam duas classes especiais de uma escola pública destinadas à Educação Infantil de crianças com deficiência mental. Os métodos utilizados para a coleta dos dados foram a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de 102 episódios de brincadeiras de faz-de-conta desses participantes, desenvolvidos durante 47 dias letivos nas classes especiais e no parque de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de São Paulo.

A análise dos dados obtidos destacou que a criança com deficiência mental apresenta dificuldades para iniciar e dar continuidade às ações que interpretam os papéis sociais em suas relações cotidianas e de trabalho na situação de brincadeira de faz-de-conta, porque falta-lhe conhecer a realidade externa que ultrapassa o limite de sua realidade circundante. Além disso, considerou-se a ínfima interação entre a criança com desenvolvimento típico e a criança com deficiência mental como um dos motivos para sua performance limitada na brincadeira de faz-de-conta e para a sua dificuldade de inserção nas brincadeiras promovidas pela primeira.

Concluimos, ainda, que a ineficiente mediação do professor para conduzir o aluno ao conhecimento por uma via não-verbal, como a brincadeira, para promover e favorecer situações de inter-relacionamentos entre esses dois tipos de crianças no ambiente escolar, está permitindo sentimentos e atitudes de exclusão na escola, atitude contrária à perspectiva de inclusão que atualmente tem fundamentado a educação para todos.

O trabalho intitulado *A representação da morte na criança da periferia: um estudo de casos* (BARRETO, 2003) visou a pesquisar como crianças pobres que vivem, sobrevivem e morrem em condições precárias de existência e, de certo

modo, até apartadas do convívio da sociedade, representam a morte. Elas expressaram que entendem a representação da morte como resultado da convivência cultural e das condições históricas de suas vidas. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa é baseada nos postulados e pressupostos da Perspectiva Histórico-cultural em Psicologia. A pesquisa empírica foi desenvolvida com 28 alunos, em uma sala de aula de 3ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública de periferia do município de Campinas, durante o ano letivo de 1999. Apresentamos nesse estudo três casos. No transcorrer do trabalho, realizamos algumas atividades envolvendo o tema da morte com a turma, como: participávamos com as crianças entrevistando-as, observando-as às vezes, recorriamos também a audiografações e a video-gravações.

Também fizeram parte do material coletado: entrevistas semi-estruturadas, realizadas em grupo e/ou individualmente, com os pais, as professoras e a diretora; leitura de livros de literatura, conversas, produção de textos; registros contínuos de observação da turma e textos e desenhos produzidos pelos alunos. Por meio dos dados foi-nos denunciado que os alunos vivem num clima de medo, de terror, de pânico.

A representação da morte é constituída de uma complexa relação dor/perdas, violência/vida e morte, separadas por uma tênue e tensa linha divisória, naquele contexto, exigindo reflexões e encaminhamentos específicos. Em meio a essa realidade, a possibilidade da morte espalha-se por todos os contextos sociais que perpassam a vida da criança. Quando abrimos espaço para a reflexão sobre a morte no contexto escolar, conhecemos como essas crianças desenvolvem modos de vida próprios, pautados por múltiplas estratégias de convivência e de identificação/diferenciação no confronto permanente com a naturalização da morte

(banalização da vida), em espaços distintos, uma vez que o processo de enfrentamento é dado pelas condições concretas de vida. Compreender esses conteúdos dos processos elaborados, ou seja, identificar de que falam essas práticas e essas estratégias, são os elementos fundamentais deste estudo.

As nossas pesquisas tiveram como pressupostos teórico-metodológicos a perspectiva histórico-cultural em Psicologia, com base nos estudos de Vigotski (1896-1934), nas questões da deficiência, preocupando-se, de modo especial, com a compreensão do sujeito formado histórica e socialmente na interação com o outro via linguagem, o que possibilita o movimento entre os dois planos: do interpessoal para o intrapessoal. Tudo isso compreendido a partir de uma noção de desenvolvimento que articula as duas linhas: a natural-biológica e a sociocultural. É, portanto, na interação com o outro, sob a influência da cultura, que os modos de funcionamento cognitivo surgem e são construídas as funções mentais superiores. A questão da deficiência está centrada não no defeito orgânico, mas nas conseqüências sociais desse defeito. Portanto, é tratada em sua positividade, numa visão prospectiva das suas possibilidades, pensando-se o desenvolvimento do deficiente.

#### INSERÇÃO NA LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PPGE/UFES: ORIENTAÇÕES DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Ao retornarmos à UFES, credenciamos nos no PPGE, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, e nossas atividades de docência na graduação ficaram mais restritas a uma habilitação específica na área de Magistério em Educação Especial. A preocupação em dar continuidade aos estudos sobre a questão da formação sem perder de vista as nossas investigações anteriores nos moveu no sentido de um grupo colaborativo que apostou nas interfaces de temas e disciplinas.

Nossa inserção na Linha de Pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências possibilitou a nossa orientação de pesquisas que se unem no intuito de investigar e refletir sobre o cotidiano escolar na perspectiva da educação inclusiva, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a gestão escolar e educacional, os processos de avaliação, a mediação pedagógica, os processos criativos, as tecnologias na/da escola e as práticas pedagógicas inclusivas. Tais temáticas têm como interseção o estudo sobre a formação de professores, visto que a participação desses professores no processo de mudança social e educacional tem sido apontada como imprescindível e insubstituível nas pesquisas em Educação. Em decorrência, as investigações científicas da formação inicial e continuada de professores apresentam-se, indubitavelmente, como fundamentais para esse processo. No entanto, temos clareza de que a transformação de práticas e culturas tradicionais que conduzem à retenção, à evasão e às condições excludentes de ensino na escola não se refere apenas à formação de professores.

O diferencial das pesquisas orientadas por nós está nos diferentes contextos de ensino, envolvendo escolas de municípios da Grande Vitória das redes municipais e em dois diferentes níveis de ensino: infantil e fundamental. As características dessas pesquisas nos possibilitaram/possibilitaram o conhecimento da educação organizada nos diferentes municípios, enriquecendo nossas reflexões e debates.

Os nossos mestrandos têm sido, em sua maioria, professores formados na licenciatura de Pedagogia e atuantes nas escolas municipais de ensino de Vitória, Serra, Vila Velha e Guarapari e/ou Secretarias de Educação. Temos considerado, no decorrer das orientações das dissertações de mestrado, o envolvimento dos mestrandos em pesquisas que estão sendo coordenadas por professores do PPGE e da linha em questão. Temos considerado também a disciplina “Estágio

em Pesquisa” como o momento mais propício para esse envolvimento propriamente dito e para a articulação entre graduação e pós-graduação.

#### PESQUISAS COM INTERFACES: UMA PROPOSTA VIÁVEL E FUNDAMENTAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O sentido de pensar nas interfaces das diferentes áreas que produzem conhecimento sobre educação para diferentes níveis do ensino regular e, particularmente, sobre educação inclusiva foi o reconhecimento de que é difícil pensar em diferentes fenômenos que estão presentes nessas áreas sem associá-los, de forma que um sem o entendimento do outro ou dos outros se torna incompleto. O objetivo não é chegar à completude, mas ao exercício constante de compreendermos os fenômenos educacionais fundamentados por diferentes abordagens teóricas e articulados pelas diferentes áreas de conhecimento, na educação ou para além dela.

Não ainda com o propósito de discutir referências para a “religação dos saberes”, mas concordando com Lerbet (2002, p. 529) quando nos diz:

Pode-se estabelecer uma relação entre esses saberes contentando-se em apreender um mesmo objeto de diversos pontos de vista, para fazer com que o aluno se dê conta concretamente da quantidade de olhares possíveis que se pode dirigir a um objeto, mas pode-se também apreendê-lo de maneira extremamente abstrata, olhando a partir do nível mais externo, que faz com que as diferentes ciências que apreendem esse objeto possam juntar-se ou desconjuntar-se.

No sentido de retomar as análises dos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no doutorado *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down* (VICTOR, 2000, 2002, 2003, 2004), a fim de caminhar em nossas reflexões teórico-empíricas e abrir a pos-

sibilidade de mudar esses dados de forma positiva, contribuindo com o movimento de educação inclusiva da criança com deficiência mental, que apresenta necessidades educativas especiais, tendo por referência a atividade lúdica da criança expressa em sua brincadeira de faz-de-conta, em 2001, desenvolvemos a pesquisa *Jogo, mediação pedagógica e criança: estudos na abordagem histórico-cultural, em interface com professores da área de Educação Física e da área de Psicologia da Educação*.

O projeto integrado de pesquisa visou a aprofundar a discussão sobre o desenvolvimento histórico-cultural da criança, tendo como referência o jogo infantil. Para isso, discutimos aspectos diversificados que atravessam e compõem o jogo, como: a interação e os processos de mediação, a cultura, a linguagem, a deficiência, o afeto e a emoção. Embora esses diferentes aspectos perpassassem todos os subprojetos que compuseram esta pesquisa, em cada um deles esses aspectos receberam uma ênfase diferenciada.

O trabalho foi composto de três pesquisas, cada uma enfocando o jogo sob um certo prisma. A pesquisa *O jogo, a mediação pedagógica e a interação entre a criança com deficiência mental e a criança com o desenvolvimento típico* (VICTOR, 2004), coordenada pela professora Sonia Lopes Victor, contribuiu com a formação do professor em um movimento dialético de promoção e reflexão da mediação pedagógica, tendo como referência a brincadeira de faz-de-conta de crianças com desenvolvimento típico em uma situação de interação física. *Afeto, emoção e linguagem na brincadeira da criança*, coordenada pela professora Ivone Martins de Oliveira, investigou os modos de participação da linguagem na configuração do afeto e da emoção, em situações de jogo imaginário, entre as crianças. E *Jogos, brincadeiras populares: o resgate da cultura infantil e a mediação pedagógica do professor de educação física na perspecti-*



va da inclusão, desenvolvida pelo professor José Francisco Chicon, descreveu e analisou as contribuições do resgate da cultura infantil por meio de temas da cultura corporal e da ação mediadora do professor de Educação Física no favorecimento de intra e inter-relação entre alunos na educação inclusiva.

Todas as pesquisas foram fundamentadas na abordagem histórico-cultural, utilizando-se, primordialmente, dados qualitativos e implicaram participação do pesquisador no contexto investigado. As investigações aconteceram na brinquedoteca do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e envolveram os mesmos sujeitos: crianças de um orfanato e crianças com Síndrome de Down que viviam com suas famílias. Ao analisar os dados, as pesquisas enfocaram aspectos diversificados que atravessam e compõem o jogo, como a interação e os processos de mediação adulto-criança e criança-criança em situações de brincadeira, a cultura, a linguagem, a deficiência, o afeto e a emoção. Esse estudo evidenciou o papel e a importância da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e destacou como fundamental definir/implementar políticas públicas sociais e educativas, principalmente no que se refere à formação de professores, tendo em vista promover a inclusão de crianças que apresentam uma condição de exclusão social e educacional.

No primeiro semestre de 2001, em decorrência da disciplina de Estágio em Educação Especial, realizamos um estudo com o propósito de suscitar uma discussão a respeito da formação inicial do professor nessa disciplina, que compõe o conjunto disciplinas da Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, e de apresentar um modelo diferenciado de estágio que segue o percurso de ações que estão relacionadas com a pesquisa, como a observação, a reflexão crítica,

a organização de ações e a intervenção junto ao aluno com necessidades educativas especiais e à sua professora (VICTOR, 2002).

Nesse sentido, tendo como diretrizes o objetivo da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Especial, a nova definição e as ações atribuídas à Educação Especial como modalidade de ensino, perpassando todos os níveis de ensino e a perspectiva da educação inclusiva, propomos a um grupo de 21 alunos a execução do estágio nos moldes de um trabalho de pesquisa. A intenção era que os alunos desenvolvessem quatro momentos inter-relacionados que pudessem formar não só o aluno para docência e o atendimento especializado mas também para ser um pesquisador do contexto educativo do qual faz parte.

O estágio foi desenvolvido em quatro escolas públicas do município de Vitória – ES, situadas em bairros de classe média. Duas escolas eram destinadas à Educação Infantil e uma ao Ensino Fundamental. Além disso, trabalhamos também em uma escola de Ensino Fundamental do município da Serra – ES, situada em um bairro de classe baixa, e também em dois projetos de pesquisa coordenados por professores da área de Educação Especial no NEESP.

No decorrer do estágio, foi construída a temática que mereceria ser aprofundada pelo aluno-estagiário no conjunto de dados obtidos durante as diferentes etapas do trabalho. Essas temáticas foram apresentadas em forma de artigo ao final do curso e possibilitaram o exercício da escrita acadêmico-científica e não apenas o relato desprovido de referencial teórico, de levantamentos e desenvolvimento de pontos elencados pelos estagiários e da preocupação com a constituição do professor-pesquisador. Recursos didático-metodológicos a serem utilizados, como o teatro para ensinar a ler e escrever, o psicodrama com recurso educacional para lidar com crianças que apresentam necessidades edu-

cacionais especiais, o currículo e a inclusão dos alunos com deficiência mental, a discussão referente à criança autista em classes regulares etc. foram discutidos e possibilitaram a realização dos artigos.

De acordo com a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais, “[...] a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais” (1994, p. 38).

É com essa preocupação e espírito que implementamos uma proposta que identifica o professor não somente com a sua ação docente cotidiana, mas com o professor-pesquisador, aquele que “faz escola”, avaliando continuamente o processo educativo, transformando a escola em espaço de produção de conhecimento, possibilitando a ação contínua que vai subsidiar a reflexão como ato propulsor de avanço (BAPTISTA, 1999).

No segundo semestre de 2002, na procura de campo para estágio dos nossos alunos, nos encontramos com o professor Jair Ronchi Filho, realizando a mesma atividade para os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Nesse sentido, a partir desse momento, como professores dos estágios em Educação Especial e Educação Infantil, temos discutido os atravessamentos presentes em nossas atuações, considerando a qualidade do atendimento à criança e a construção da Universidade com o processo de formação de professores. O currículo do curso de Pedagogia da UFES tem como base a formação do pedagogo e como princípio orientador a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, na Educação Infantil, na educação de jovens e adultos e na gestão da educação. Seu foco central é a superação do caráter ambí-

guo da profissionalização do pedagogo que, separando a dinâmica da atividade pedagógica em dois momentos – o docente e o administrativo – antagonizava as funções de docência e administração escolar entendendo a primeira como prática e a segunda como teórica.

Nesse contexto, as disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Especial e Estágio Supervisionado em Educação Infantil vêm ganhando novo significado, na medida em que devem constituir-se como momentos articuladores entre os estudos teóricos do curso de Pedagogia e a docência vivenciada na escola. Entendendo, nesse sentido, a prática pedagógica como desencadeadora de questões a serem tratadas em teoria e vice-versa.

Essa interface foi possível ao nos depararmos dentro das escolas de Educação Infantil lidando com crianças de um ambiente escolar comum e, em particular, com aquela que apresenta necessidades educativas especiais relacionadas, principalmente, com as deficiências. Além disso, muitos de nossos alunos realizavam tanto a Habilitação em Educação Infantil quanto em Educação Especial, questionando-nos sobre a possibilidade dessa interface.

No Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais – já contemplamos a articulação entre essas duas áreas do conhecimento, como podemos ler a seguir no destaque de um dos princípios em que se deve guiar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando, dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social (1998, p.14).

O objetivo desta pesquisa foi produzir apontamentos teórico-práticos que contribuíssem com a reestruturação dos estágios componentes da atual grade do curso de Pedagogia e ainda esboçar as diretrizes básicas para a implantação de um sistema de integração Universidade/Centro de Educação Infantil, abrindo possibilidades de parcerias para o exercício da docência bem como para o desenvolvimento de pesquisas (VICTOR; RONCHI FILHO; BARRETO, 2004, 2004, 2005).

Para atender às indagações propostas neste estudo, a metodologia usada foi de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, com vistas à pesquisa-ação, fazendo uso do ambiente natural da escola como fonte de dados. Em consonância com a natureza de nossa investigação, estiveram presentes procedimentos distintos como: a) prever contatos diretos e constantes com o cotidiano estudado; b) evidenciar uma grande preocupação com o processo, isto é, observar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas intenções cotidianas; c) reconhecer a importância de todos os dados da realidade, d) visar à obtenção de dados descritivos; e) demonstrar o propósito de captar e confrontar as perspectivas de todos os participantes, ou seja, observar como encaram as questões que foram focalizadas (RONCHI FILHO, 1995).

Os participantes desta pesquisa foram os alunos das disciplinas Estágios em Educação Infantil e Educação Especial, matriculados regularmente, a partir do segundo período de 2002; os alunos, professores, pedagogos e diretores de três Centros de Educação Infantil da rede municipal de Vitória – ES e seus pais.

A referida pesquisa teve início no segundo semestre de 2002, a partir do dia 11 de novembro de 2002, e finalizou sua coleta de dados no segundo semestre de 2004, no dia nove de março de 2005.

Este estudo preocupou-se com a não-dicotomização da formação docente, considerando a formação inicial e continuada de forma articulada. Nesse sentido, os alunos-estagiários, em uma via de mão dupla, puderam se favorecer tanto quanto os professores das escolas de Educação Infantil no decorrer de nossa investigação. As relações estabelecidas entre esses dois participantes aconteceram de formas distintas, de acordo com o contexto escolar e os profissionais envolvidos. Esses alunos-estagiários, durante todo o percurso da pesquisa, foram pareados, isto é, um aluno do estágio em Educação Infantil com um aluno do estágio em Educação Especial.

Cada dupla ficou em uma sala de aula regular, onde havia pelo menos um aluno identificado pela escola como aluno com necessidades educacionais especiais. Nós, professores, acompanhávamos os alunos-estagiários na escola e nos encontrávamos com eles um dia da semana na Universidade, regularmente, a fim de, à luz da fundamentação teórica e após a leitura dos relatórios parciais, que tinham o propósito de relatar a semana vivenciada, refletir com o grupo sobre o cotidiano escolar e as diversas situações vivenciadas por eles. Muitas das temáticas destacadas foram focos de outros estudos, que se materializaram na produção de artigos elaborados pelas próprias duplas.

Para tanto, nas segundas, quartas e quintas-feiras, as alunas saíam das salas de aula trinta minutos antes para dialogar sobre as suas observações e registrar, em linhas gerais, as situações e as falas relevantes.

Nas sextas-feiras, as alunas tinham uma hora para realizar uma breve reflexão, discussão e revisão do relatório semanal com a colaboração de quatro alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, em nível de Mestrado, da linha de Educação Especial, que estavam matriculadas na disciplina “Estágio em Pesquisa” desse Pro-

grama<sup>21</sup>.

A mediação de quatro alunas do Mestrado entre nós e as alunas estagiárias foi essencial para que elas chegassem, no momento de discussão em grupo, com um relatório revisado e com um discurso mais fundamentado teórica e metodologicamente. A participação dessas quatro mestrandas do PPGGE foi fundamental. Suas interlocuções constantes com as diferentes duplas e/ou trios de alunas-estagiárias nos contextos da escola e da UFES potencializaram o processo de estágio como pesquisa, permitindo-nos analisar os modos como aquelas três escolas entendem a educação de seus alunos e estruturam as suas práticas sociais e educativas cotidianas na Educação Infantil. Tínhamos, também, como compromisso, promover melhores condições de escolarização para as crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência, que estavam freqüentando regularmente uma sala de aula regular nesses CMEIs, considerando as nossas reflexões com os futuros professores e as suas pequenas intervenções naqueles contextos. Nesse sentido, o processo de avaliação dos alunos, as práticas pedagógicas, as tecnologias e o processo de inclusão no sistema de educação regular foram os propulsores de algumas das temáticas focais e correlatas.

Na escola, fomos convidados a participar de vários encontros, nos quais podíamos refletir com todos e/ou alguns dos seus profissionais sobre as mesmas temáticas destacadas nas reuniões com os alunos-estagiários. A família do aluno com necessidades educacionais especiais foi envolvida, com o objetivo de esclarecermos as histórias de vida/escolar desses alunos. Além disso, o envolvimento da família

foi fundamental no processo de inserção e acolhimento de todas as crianças e, em especial, da criança com deficiência no início e no decorrer do ano letivo dos Centros de Educação Infantil.

As nossas experiências, como professores de estágios supervisionados, faz-nos acreditar na possibilidade da pesquisa como estágio e da pesquisa como eixo da formação permanente do docente. Os alunos dos cursos de formação de professores, em particular do curso em questão, se favorecem e se favoreceram ao serem formados dentro dessa perspectiva, porque têm/tiveram maiores oportunidades de conhecer e refletir criticamente sobre os diferentes contextos educacionais, associando esse conhecimento à análise, em paralelo, do sistema de ensino no geral, sem se prenderem somente a uma análise particular e imediata.

Isso se traduz também na possibilidade de, quando profissionais, esses alunos-estagiários poderem fortalecer uma visão crítica sobre a escola e os processos de escolarização, aproximando-se de uma postura e habilidades de pesquisador. Nesse sentido, os diferentes projetos de estágios vivenciados pelos nossos grupos de alunas funcionam como ensaios de inserção no cotidiano da escola, mostrando as dificuldades enfrentadas pelos seus profissionais, alunos, pais e comunidade em, construir a partir de um trabalho colaborativo, uma escola que atenda aos princípios filosóficos da inclusão. Como destacam Pimenta e Lima (2004, p. 46),

Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.

O estágio não pode ser visto como um anexo às disciplinas que compõem o currículo nem como uma tábua de

<sup>21</sup>. BORGES, D. C. et al. *Diálogo entre mestrandos e graduandos: uma contribuição à formação de professores. Trabalho apresentado no VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil/Região Sudeste, Belo Horizonte, MG, 2005.*

salvação ao final do curso, como o último momento para os alunos conseguirem articular teoria e prática no ambiente escolar, mas os conhecimentos produzidos nesse processo de estágio deveriam compor efetivamente o currículo da formação de professores, permeando todas disciplinas e atravessando todo o curso. Portanto, é fundamental que ele tenha um formato que conduza à construção do conhecimento, à análise e à reflexão-crítica do trabalho docente, com vistas a contribuir numa via de mão dupla para a formação do professor. Como destacam Pimenta e Lima (2004, p. 55):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar [...].

Nesse sentido, considerando as nossas fundamentações teóricas, esta pesquisa vem apontando como fundamentais para a formação permanente docente: a não-dicotomização da formação; a pesquisa como eixo da formação do professor; o aprofundamento teórico como imprescindível para a reflexão crítica; a ética como a base para a atuação do docente; e a interface com outras áreas de conhecimento como condição para compreender a realidade e lançar uma ação mais propositiva para a escola na perspectiva da inclusão. Para tanto, devemos priorizar ações coletivas e

colaborativas dos profissionais da escola, visando a potencializar ações que de fato poderão transformar as práticas pedagógicas tradicionais em práticas pedagógicas com vistas às mudanças pretendidas.

#### REFERÊNCIAS

- 1 BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado e dos dispositivos necessários. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1999.
- 2 BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 3 BARRETO, M. A. S. C. A representação da morte na criança da periferia: um estudo de casos. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- 4 BORGES, D. C. et al. Diálogo entre mestrandos e graduandos: uma contribuição à formação de professores. Trabalho apresentado no VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil/Região Sudeste, Belo Horizonte, MG, jun., 2005.
- 5 BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- 6 BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- 7 CADERNO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v.1, n.1, dez. 1995.

8 JESUS, D. M.; FERREIRA, M. de F. P.; ARAGÃO, E. M. A. Política de educação especial: o que pensam os educadores? Vitória: UFES/PPGE, 1992. 57p. Mimeogr.

9 JESUS, D. M.; PEREIRA, A. M. P.; SOUZA, R. G. S. de. Construindo uma prática de formação inicial em educação especial. Cadernos de Pesquisa em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 2, n. 12, 1995.

10 LEBERT, G. Transdisciplinaridade e educação. MORIN, E. (Org.). A religião dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 528-539.

11 MAGALHÃES, R. de C. P. et al. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

12 PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

13 RONCHI FILHO, J. 1995. A pré-escola CRIARTE da UFES: sua trajetória e seus objetivos na tentativa de construção de um projeto pedagógico – um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

14 VICTOR, S. L.; RONCHI FILHO, J.; BARRETO, M. A. S. C. Construindo uma práxis coletiva dos estágios supervisionados em educação especial e educação infantil do curso de pedagogia da UFES. Trabalho apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil/Região Sudeste, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

15 VICTOR, S. L.; RONCHI FILHO, J.; BARRETO, M. A. S. C. Interfaces nos processos de formação em educação especial e educação infantil. Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, PR, 2004.

16 VICTOR, S. L.; RONCHI FILHO, J.; BARRETO, M. A.

S. C. A formação permanente do professor, a pesquisa e no estágio curricular e a interface entre saberes: elementos fundamentais na construção de uma práxis docente. Trabalho apresentado no VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil/Região Sudeste, Belo Horizonte, MG, 2005.

17 VICTOR, S. L. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000.

18 \_\_\_\_\_. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002.

19 \_\_\_\_\_. A formação inicial do pedagogo e o estágio supervisionado em educação especial: uma outra proposta. Trabalho apresentado no ENDIPE, Goiânia, GO, 2002.

20 \_\_\_\_\_. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. Educação Física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: Eduel, 2003. p. 23-33. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

21 \_\_\_\_\_. O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Org.). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.91-99.

22 \_\_\_\_\_. O jogo, a mediação pedagógica e a interação entre a criança com deficiência mental e a criança com desenvolvimento típico. VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Rio de Janeiro, RJ, maio, 2004.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTITUINDO UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA, PRÁTICA, PESQUISA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Denise Meyrelles de Jesus*

A perspectiva de estabelecer ações colaborativas entre a universidade e as redes de ensino constitui uma preocupação de um conjunto de docentes e discentes profissionais e de um esforço de vários anos de trabalho na linha de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências do PPGE – CE/UFES.

A criação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (1996) pode ser considerada como o marco inicial. A instalação do Núcleo é mais ou menos concomitante à criação da linha de pesquisa (1997) no Programa de Pós-graduação em Educação. Ao longo desse tempo, nossos estudos, atividades práticas, intercâmbios com muitos profissionais e atuação na formação inicial, a partir de experiências concretas vividas pelos inúmeros estagiários do NEESP, sob a nossa supervisão, possibilitou-nos novos olhares sobre os processos de educação de alunos com necessidades especiais. Constituímos um corpo de conhecimento e isso nos mobilizava na direção de “colocar à prova” nossas produções, nossos aprendizados. Ao mesmo tempo, evidenciava para o grupo a necessidade de aprofundar o diálogo entre teoria, prática e pesquisa. Isso exigiu do grupo um mergulho teórico, no sentido de desvelar novas perspectivas de produção de conhecimento que, ao mesmo tempo, a partir das complexas interações com o contexto, nos auxiliassem a compartilhar respostas para questões concretas com as quais se debatiam os profissionais da educação.

Pensar essa tensão é o desafio que nos colocamos como

grupo de pesquisa nesse espaço-tempo. Discentes e docentes da linha de pesquisa, nos últimos anos, têm buscado acolher os “estudos de intervenção” na prática cotidiana concreta. Embora tomemos como ênfase diferentes enfoques e teorizações, os estudos têm como ponto comum buscar compreender e intervir na prática educativa cotidiana, produzindo uma reflexão crítica sobre essa mesma prática.

Procura-se formar profissionais investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação. Tomamos como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexivo-crítica para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada.

Os cenários do cotidiano produziram em nosso grupo de pesquisa um movimento no sentido de dar continuidade e aprofundamento a estudos que tivessem como objeto questões relativas ao ensinar/aprender de sujeitos em situações de desvantagem e saberes/fazer educacionais que visassem a intervir nos processos educativos.

Confiávamos que o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos grupos de profissionais da educação provocasse maior empenho em criar uma escola melhor para todos os alunos, embora concordássemos com Alarcão (2003, p. 45), quando argumenta: “[...] é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência”.

Parece-nos fundamental que a universidade, como agência formadora, assuma com os sistemas de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereça suporte aos profissionais da educação, de forma a contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

Neste artigo, pretendemos analisar a temática que vem orientando nossos estudos, ou seja, a dinâmica da reflexão-ação-crítico-colaborativa, a partir da formação continuada em processo, ressaltando a relevância do conhecimento teórico-prático produzido no âmbito da universidade e da prática pedagógica desenvolvida nas unidades escolares. Consideramos que o diálogo permanente entre essas duas instâncias de construção de saberes pode contribuir para práticas pedagógicas que efetivem de fato uma educação mais inclusiva.

**COLABORAÇÃO ENTRE PESQUISADORES E PROFESSORES:** ressignificando a prática pedagógica a partir da pesquisa e da formação docente

Ao buscar estratégias pedagógicas que tomem por referência a diversidade dos sujeitos escolares, estamos procurando o difícil equilíbrio entre diversificação e igualação, tendo que enfrentar uma forte tensão entre o desejável e o possível em uma instituição que nunca pode estar radicalmente direcionada a cada uma das individualidades (SACRISTÁN, 2002).

É nesse sentido que pensamos a construção dos saberes de nossos docentes aptos para o trabalho com as necessidades educacionais especiais de seus alunos numa escola inclusiva. Profissionais que sejam capazes de criar ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo ensino-aprendizagem (JESUS, 2002).

Vislumbramos a pesquisa-ação colaborativa como perspectiva epistemológica e metodológica (BASTOS, 1995) que possa possibilite a transformação da prática pedagógica pela formação/pesquisa educacional. Concordamos com Zeichner (1998), quando afirma que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem, daqueles



que constroem a experiência escolar cotidiana, uma grande contribuição.

Acreditamos que, se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

Nossos estudos recentes (JESUS, 2002; JESUS et al. 2004a; JESUS 2004b; JESUS 2004; ALMEIDA, 2004; GONÇALVES, 2003; RANGEL, 2004; SOBRINHO, 2004; MARTINS, 2005) evidenciam a possibilidade da reflexão autoformadora dos profissionais da educação em equipe, pela via do processo de investigação-formação que, de acordo com Nóvoa (2000), facilita o processo de transformação docente, tendo como cerne a mudança na prática pedagógica. Vislumbramos uma prática que transcenda a reflexão e que contemple a dimensão ideológica, política e social do educador que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social (McLAREN, 2000).

Partimos do saber-fazer dos profissionais para a construção de um novo modo de lidar com a realidade. Pretendemos avançar na problematização/compreensão da necessidade da escola como espaço social, provocar mudanças para incluir todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional.

Assim sendo, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino.

Acreditamos que a qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos em seu conjunto e da crença dos professores de

que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências (NÓVOA, 1997).

Parece-nos fundamental que a formação de profissionais da educação se afaste das “[...] ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia da sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 158).

Faz-se necessário que a escola, como organização, repense a sua função curricular, a sua forma de gestão e as formas de aprendizagem a partir das inovações metodológicas e didáticas em sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas, nas complexas sociedades atuais.

Assim sendo, há necessidade de trabalhar com os profissionais da educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Nesse sentido, faz-se necessária uma “escola reflexiva”,

“ [...] uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 11), ou seja, uma “organização aprendente”.

Para que isso aconteça, é preciso que a organização pense estratégias eticamente, entendendo a emergência da necessidade de um novo paradigma de escola que “[...] consiga romper com os modos de funcionar que se naturalizam, mas se revelam claramente ineficazes na resposta a um contexto novo, que se sistematiza nos eixos de mudança” (ROLDÃO, 2000, p. 75).

Exige-se também uma forma de apoio aos professores docentes. Alarcão (2000) sugere uma nova forma de “supervisão” que entre nós teria características de coordenação

pedagógica, no entanto “reconceptualizada”. Sua responsabilidade seria a de criar condições e cultura de formação profissional inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação-ação.

Trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida.

É nessa perspectiva que pensamos a construção da formação dos profissionais da educação para trabalhar as necessidades educativas especiais de seus alunos numa escola inclusiva,

“[...] uma escola estimulada pelos desafios, sabendo que faz parte de uma complexidade que abrange todos” (EIZIRIK, 2003, p. 6).

Não há dúvida de que a formação continuada dos profissionais da educação se faz crítica e mandatória e deve ter como ponto de partida as suas dificuldades, as lacunas que se apresentam em uma formação. “A formação contínua provém da análise de necessidades de formação, debatida e refletida em conjunto com o formador [...]” (SILVA, 2003, p. 67).

Tendo em mente essa meta, faz-se necessário buscar propostas metodológicas de pesquisa que possibilitem criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas que ultrapassem a dimensão pedagógica e que apontem na direção de mudanças mais amplas.

#### PESQUISA AÇÃO-COLABORATIVA: CONSTITUINDO CAMINHOS

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. “Exige uma capacidade de leitura atenta dos acontecimentos e sua interpretação como meio

de encontrar a solução mais adequada” (ALARCÃO, 2003, p. 24).

Pela via da pesquisa-ação, buscamos criar condições para construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais que pudessem ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

Em nossos estudos, temos objetivado tomar o cotidiano da prática pedagógica da escola como ponto de partida e procuramos produzir conhecimentos sobre o processo de construção de uma proposta inclusiva de educação, considerando as “práticas pedagógicas inclusivas” que estão sendo implementadas em diferentes escolas de ensino fundamental.

Nossas ações colaborativas de formação continuada têm-se caracterizado por apresentar três momentos, que não são lineares, mas que se interpenetram. No primeiro, temos buscado conhecer a realidade em contexto; num segundo momento, por termos experienciado grupos de profissionais altamente heterogêneos no que tange à sua compreensão de uma proposta de educação inclusiva, temos discutido elementos básicos relativos a essa proposta. O terceiro momento tem-se caracterizado por um processo de grupo de estudo ação-reflexivo-crítico sobre a prática das escolas, a partir das experiências, percepções, atitudes e necessidades dos profissionais.

Tal conhecimento tem auxiliado a construir em conjunto experiências inovadoras e práticas alternativas no interior das escolas. Essa construção associa-se, simultaneamente, a uma reflexão teórico-prático-crítica, quanto ao vivido, e o diálogo no grupo serve de base tanto para a transformação da prática educativa quanto para a mudança do contexto educacional mais amplo.

Nossa meta consiste em procurar desenvolver, por meio

da mediação do grupo, um processo de trocas intersubjetivas de conhecimento e atitudes individuais e coletivas, visando a desenvolver alternativas de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e da concretização de propostas de resolução de problemas da escola, considerando o contexto socioeducacional.

O contexto da discussão, os temas emergentes, as propostas concretas de ação, as produções científicas, as análises das políticas educacionais, os encontros/desencontros dos processos vividos ao longo dos encontros, o movimento dos grupos constituem os elementos analisados nos estudos.

Além disso, pretendemos analisar quanto a pesquisa-ação-reflexivo-crítico-colaborativa pode contribuir em tal sentido. Aqui entendida, como nos colocam Carr e Kemmis (1988), como uma forma de pesquisa para a educação e não sobre a educação.

Teoricamente, buscamos apoiar-nos em uma aproximação crítica à teoria-prática e temos trabalhado a partir do enfoque da investigação-ação crítica que, de acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 74), é

“[...] uma forma de indagação auto-reflexiva em situações sociais, no sentido de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento delas e das situações nas quais estas têm lugar”.

Essa abordagem, nos últimos anos, tem produzido um movimento de “reconceptualização” no âmbito da investigação e tem sido facilitadora de uma compreensão mais coerente da natureza da teoria e da prática educativa, buscando transcender a dualidade dos papéis da investigação e da prática.

Carr e Kemmis (1988) fundamentam-se, principalmente, na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Haber-

mas (1987a) que

“[...] busca resgatar o potencial de criticidade por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade [...] [construindo uma] aproximação entre teoria e prática e entre conhecimento e interesse [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 50).

Habermas, segundo Carvalho (apud ALMEIDA, 2004) postula a unidade entre conhecimento e interesse. O saber é resultante dos interesses que são desenvolvidos a partir das necessidades humanas que se constituem em condições históricas e sociais.

Nessa mesma linha, Zemelman (2004) sugere que, como condição prévia à construção do conhecimento, está a vontade/necessidade do sujeito de conhecer. Ele argumenta que existe uma tensão entre conhecimentos circunscritos a objetos e conhecimentos que são construídos a partir de uma necessidade.

Além disso, é possível uma auto-reflexão crítica que seja coletiva, superando a mera interpretação das causas de questões e problemas, e que aponte alternativas no sentido de transformações. A pesquisa educacional crítica conjuga esforços de “pesquisadores e práticos” na realização da tarefa investigadora, no sentido de transformar as situações educativas num compromisso com uma ciência educativa crítica sem dissociar-se das realidades políticas. “A auto-reflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento. As ciências de orientação crítica partilham-no com a filosofia” (HABERMAS, 1987b, p. 140).

A PESQUISA-AÇÃO EMANCIPATÓRIA IMPLICA TRÊS PONTOS ESSENCIAIS:

- pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como objeto passível de pesquisa;

- pressupõe-se que esses pesquisadores percebiam a natureza social e as conseqüências de reforma em curso;
- pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto ideológica (BARBIER, 2004, p. 60).

Uma teoria social crítica surge dos problemas do cotidiano e se constrói com o objetivo de solucioná-los. “A ciência social crítica é um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que se educa e que os participantes se convertam em investigadores” (BENEDITO, apud CARR; KEMMIS, 1988, p. 13).

Na investigação-ação colaborativa, os facilitadores externos entram em relação colaborativa com os “práticos” e ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para a mudança, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e conseqüências.

A natureza colaborativa da investigação-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existente e possibilita a participação de todos por igual, em todas as suas fases de planejamento, ação, observação e reflexão. Coloca todos os sujeitos no lugar de construtores do conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas “vontades de conhecer”. O que possibilita que esses se coloquem perante as circunstâncias, situem-se em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, construam uma relação partilhada sobre o conhecimento a partir “[...] da capacidade dos sujeitos historicizarem as suas utopias” (ZEMELMAN, 2004, p. 459).

Concordamos com Almeida (2004), ao argumentar que os facilitadores externos, como, em nosso caso, professores e pós-graduandos, devam se colocar no lugar de “críticos-

amigos”, colaboradores, ao compartilhar uma pesquisa-ação-reflexivo-crítico-colaborativa. Esperamos que a construção do conhecimento por essa via ofereça possibilidades a todos os sujeitos de verem a si próprios e aos seus colegas como “solucionadores das questões coletivas” que emergem no cotidiano, o que exige novos conhecimentos, competências e práticas. Parece-nos, assim, que, por essa via, possamos contribuir para uma formação mais emancipatória dos profissionais da educação, que, a partir da articulação entre o saber teórico e o da prática educativa, possam construir uma outra lógica de ensino que acolha a diversidade.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos clareza de que o movimento desencadeado por nossas ações não constitui os únicos disparadores de mudanças, mas nossos estudos e outros citados pela literatura evidenciam o caráter promissor de ações educativas dessa natureza.

A pesquisa-ação-crítica conjuga esforços de pesquisadores e práticos na realização da tarefa investigadora, no sentido de transformar as situações educativas num compromisso com uma ciência educativa crítica sem dissociar-se das realidades políticas.

A pesquisa-ação-crítico-colaborativa apresenta alguns pressupostos fundamentais. As investigações devem ter como ponto de partida o cotidiano da prática educativa, conferindo um lugar de simetria a todos os envolvidos, a partir de uma ação coletiva. Além disso, tomam como condição atuar em contexto, tendo por base uma perspectiva macrossocial, pressupondo a emancipação pela via da formação continuada, esta assumida como estruturante da profissionalidade docente.

Em nossos estudos, temos buscado pensar a formação continuada como possibilidade de repensar a escola/prática

educativa, bem como analisar as potencialidades de uma intervenção colaborativa sistemática entre os profissionais da escola e os pesquisadores da universidade.

Por outro lado, temos que compreender e analisar a dificuldade de pôr em prática as inovações propostas pelas pesquisas, visto que alguns desafios se colocam aos pesquisadores no processo do fazer. Dentre esses desafios, destacamos: a necessidade de lidar com as implicações; o foco nas pessoas em interação; o pesquisador enquanto sujeito ativo nas interações; a apreensão de situações buscando os processos de mudança e seus elementos disparadores; a impossibilidade de os pesquisadores apreenderem todos os processos de transformação das pessoas e dos contextos; os percursos inesperados e os possíveis não-percorridos; a aceitação dos conflitos, das oposições e das contradições; o diálogo contínuo teoria-prática. Estas questões têm orientado as nossas novas buscas recentemente.

Acreditamos que a abordagem da prática reflexiva, pela via da pesquisa-ação-crítico-colaborativa, conforme construída em nossos estudos, tem possibilitado o engajamento dos participantes em práticas mais críticas, capazes de articular-se ao macrosocial, sem perder de vista as práticas da escola concreta. E esperamos que as agências de formação, em nosso caso, a universidade, contribuam para o aprofundamento do debate sobre a ciência como forma de conhecimento e prática social, abrindo caminhos para perspectivas mais amplas, que levem mais longe a investigação crítica e não a interrompa (SANTOS, 2004), abrindo-se ao inédito, sabendo pensar a partir do desconhecido, visando a enfrentar emergências e complexidades diante das indeterminações do real.

## REFERÊNCIAS

- 1 ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 2 ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.
- 3 ALARCÃO, I. (Org.). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- 4 ALMEIDA, M. L. Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- 5 BASTOS, F. P. Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- 6 BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- 7 CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- 8 EIZIRIK, M. F. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? Revista de Educação, ano 5, n. 7, p. 2-8, out. 2003.
- 9 GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 10 GONÇALVES, A. F. S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- 11 HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia.

Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

12 JESUS, D. M. Construindo uma prática diferenciada pela via da formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 2004, Curitiba. CD-ROM.

13 JESUS, D. M.; GOBETE, G.; ALMEIDA, M. L. Construindo uma prática diferenciada: o impacto da pesquisa colaborativa nas políticas públicas e na formação/prática dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro, UERJ. 2004a. 1 CD-ROM.

14 JESUS, D. M.; MARTINS, I. D. R.; MENEGUCI, L. P.; SOBRINHO, R. C. Formação Continuada enquanto espaço de produção prática e científica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: UERJ, 2004a. 1 CD-ROM.

15 JESUS, D. M. Educação inclusiva: construindo novos caminhos. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: PPGC, 2002.

16 MC LAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

17 MARTINS, Ines de O. R. Pedagogos, professores e a construção do trabalho coletivo: busca por uma escola inclusivo/reflexivo/crítica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

18 NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000.

19 \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 97-121.

20 RANGEL, F. A. Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

21 ROLDÃO, M. do C. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000. p. 67-78.

22 SACRISTAN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et. al. Atenção à diversidade. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

23 SANTOS, B. S. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

24 SILVA, M. O. E. da. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a investigação e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69.

25 SOBRINHO, R. C. A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

26 ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B de S. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p.457-468.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO TEMA DE REFERÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alexandra Ayach Anache

### INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo principal apresentar as pesquisas que estamos desenvolvendo nos últimos cinco anos junto ao Programa de Pós-graduação de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nessa oportunidade, entendemos ser pertinente realizar reflexões sobre o processo de construção dos conhecimentos que acumulamos enquanto pesquisadora e orientadora do referido programa.

Para este fim, optamos, inicialmente em situar o nosso trabalho, enfocando o processo de construção do espaço que a educação especial ocupa enquanto eixo temático de pesquisa na Linha Educação e Trabalho do Programa acima citado. O percurso será aqui objeto de estudo, uma vez que ele permitirá reflexões sobre os limites e as possibilidades da prática de orientar dissertações. Sobre isso, vale citar Amorim (2002, p. 11) quando afirma que

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

Neste sentido, entendemos que todo trabalho de pesquisa envolve um auditório social<sup>22</sup> onde estão presentes autores e atores imersos num contexto constituído de normas

<sup>22</sup>. O termo *auditório social* é empregado por Bakhtin (1999, p. 112-113) com o objetivo de evidenciar a presença das determinações ideológicas no mundo interno. Assim, a subjetividade de cada pessoa tem marcas indelévels da cultura de seu tempo.

explícitas e implícitas. Estamos certos de que essas últimas extrapolam os limites deste trabalho e que, portanto, serão silenciadas, sem que isso implique ausência de sentido.

Registre-se que toda construção parte de exigências solicitadas do social, sobretudo quando estamos tratando de *alteridade*, pois todo processo de orientação pressupõe intercâmbios entre países, no caso o *orientador – pesquisador* no país do outro, que definimos como uma viagem de aventura. Aventura, porque partimos da referência de que o outro é o interlocutor do orientador – o orientando.

Embora não pretendamos estabelecer uma discussão epistemológica do conceito de alteridade, uma vez que ele não é central nesse momento, ele perpassará nossas reflexões, ora como orientando - pesquisador, ora como pesquisador-orientador. Trata-se de um campo minado, que apresentaremos através reflexões sobre os limites e possibilidades das nossas pesquisas e do tipo de compromisso social que elas estabeleceram ou ainda estabelecem.

#### O PROFESSOR – PESQUISADOR: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO TEMA DE REFERÊNCIA

Iniciamos este percurso com a indagação: Qual é o compromisso social que estabelecemos com as nossas atividades de pesquisa? Para este fim, é necessário definir o que estamos considerando como compromisso social, vez que esse é um conceito que se tornou comum nos discursos acadêmicos.

Martínez (2003) nos provoca com essa reflexão quando questiona o papel do psicólogo na sociedade. Diante disso, considera a temática complexa e, dependendo do modo como é empregada, se apresenta destituída de significado. Seguindo o raciocínio da referida autora, o compromisso social vai sendo constituído por um corpo articulado de conhecimentos gerados no interior das instituições, sejam elas acadêmicas ou não. Conhecimentos que resultam de uma

prática que se estabelece no interior da sociedade.

A opção por esta área (leia-se educação especial) foi um processo que foi sendo definido quando trabalhávamos como professora em uma instituição que visava atender pessoas que apresentavam deficiência mental (1982 a 1984). Nessa oportunidade, indagávamo-nos sobre as possibilidades de aprendizagem dessas pessoas. Encontrávamos algumas respostas nos laudos psicológicos sobre as impossibilidades de aprender dos alunos com as referidas características.

Criamos de forma empírica alguns caminhos para ensinar aqueles estudantes, embora a intenção da escola era de adequação de comportamentos, visto que os alunos da nossa turma apresentavam distúrbios graves de conduta, além da deficiência mental<sup>23</sup>.

Nossa aventura continuou em uma instituição especial para cegos de 1985 a 1990, quando fomos atuar como psicóloga, e lá, dentre as tarefas, tínhamos que apresentar o diagnóstico psicológico dos alunos. Perguntávamos sobre a função deste diagnóstico naquele lugar. O que se quer saber sobre eles? Dentre as respostas que obtivemos, a que mais nos inquietou foi aquela que se referia à necessidade de se atender apenas os sujeitos deficientes visuais<sup>24</sup> que não tivessem deficiência mental. Quando a nossa preocupação era de compreender como o sujeito aprendia, pois acreditávamos que o diagnóstico psicológico deveria subsidi-

<sup>23</sup>. Deficiência mental: Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior a média, que coexiste com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidade adaptativa: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, utilização da comunidade, autodireção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental deve manifestar-se antes dos dezoito anos de idade. (DSM IV-1992)

<sup>24</sup>. Deficiência visual: “É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica.” Pode se manifestar como Cegueira e visão residual. (Política Nacional de Educação Especial, 1994, p. 16).



diar a equipe pedagógica, porém nossas ferramentas eram insuficientes para o propósito.

Essa inquietação foi sendo amadurecida no programa de Pós-Graduação em Educação quando estudamos a educação de pessoas que apresentavam deficiência visual no Estado de Mato Grosso do Sul. Entramos em contato com as dificuldades que elas encontravam para ingressarem e concluírem o ensino fundamental devido à ausência de políticas públicas para a área.

A referida pesquisa teve como principal objetivo discutir o processo de escolarização do deficiente visual em Mato Grosso do Sul, na perspectiva da educação geral. Dito de outro modo, a Educação Especial no contexto da Educação. Esse percurso nos foi possibilitado pelo materialismo dialético, perspectiva que estava se anunciando como a mais indicada naquele momento.

Sob esta orientação, fizemos um acerto de contas com a nossa formação acadêmica, uma vez que ela se pautou nos princípios da perspectiva Positivista, o que na psicologia se apresenta como Behaviorismo. Revisamos a nossa concepção de sujeito, de educação, de sociedade, bem como as nossas indagações anteriores sobre se a função das nossas práticas, antes como professora, depois como psicóloga, era de garantir o *status quo* de uma sociedade cujo modo de relação se pautava nos princípios do capitalismo. Não obstante, entendíamos que as nossas perguntas, que a princípio pareciam infundadas, ganhavam novos sentidos, demonstrando com isso que quanto maior possibilidade de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, maior foi-se tornando a nossa capacidade de refletir sobre o objeto de estudo em pauta.

A partir do trabalho citado, investimos em projetos de extensão junto aos serviços de educação especial do estado de Mato Grosso do Sul, o que nos ofereceu condições de

construir vários estudos, dentre eles o tema da nossa tese de doutorado, que tratou do uso do diagnóstico psicológico na escola. Problematizamos os laudos e os encaminhamentos para os serviços especiais.

A referida pesquisa apresentou algumas indagações sobre o que estávamos denominando sujeito especial; além disso, discutíamos os limites da abordagem teórica e metodológica que era empregada para o diagnóstico da deficiência mental. Assim fomos delineando dois eixos temáticos organizados em torno do diagnóstico e da prática pedagógica, o que implicou o desenvolvimento de discussões conceituais a respeito do Sujeito da Especial da Educação, bem como dos aspectos teórico e metodológico, o que nos possibilitou desvelar os determinantes sociais daqueles que a sociedade define como “anormais”.

Aqui vale registrar que o nosso compromisso com a Educação Especial foi-se consolidando, ganhando espaço junto aos interessados em aprofundar seus estudos na área. Portanto tentaremos, a partir daqui, discorrer sobre os eixos temáticos mencionados, apresentando algumas reflexões tecidas com os nossos orientandos.

#### A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO

Entendemos como pertinente discutir sobre os aspectos teórico e metodológico da pesquisa, visando informar aos nossos interlocutores sobre o lugar do qual estamos realizando as análises das informações obtidas em pesquisas dos últimos 5 anos.

O referencial teórico refere-se a um corpo articulado de conhecimentos que nos imprime uma forma de recortar e analisar as informações obtidas ao longo do processo de pesquisa. Nos oferece uma “lente” para estudar o fenômeno, sem que isso implique neutralidade. Registre-se que o pesquisador precisa explicitar a sua opção, informando os

limites e as possibilidades de sua análise, sem a pretensão de oferecer verdades absolutas. Ao contrário, deve construir proposições e provocar novas perguntas.

Assim, pretendíamos (e pretendemos), através das nossas práticas de pesquisas, desvelar aspectos da realidade Na qual os sujeitos estão imersos, visando com isso à transformação dela. O nosso compromisso se define

[...] ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1987, p. 11).

Nossos esforços foram de garantir junto com os mestrandos espaços de discussões que nos proporcionassem rever posições, e nesse sentido realizar reflexões sobre as nossas atuações enquanto profissionais. Observamos, com isso, que a tarefa de orientador é marcada por encontros e desencontros e, conosco e apesar de nós, os estudantes vão-se encaminhando na árdua tarefa de pesquisar, ao mesmo tempo em que vão-se constituindo como pesquisadores em um país que tem pouco suporte para a pesquisa, ou melhor, para algumas áreas e métodos de pesquisas.

A abordagem materialista-dialética tem oferecido subsídios para implementarmos uma prática de pesquisa preocupada com a ética e a estética na formação humana, que significa que os estudos preliminares exigem uma leitura histórica dos fenômenos sociais, sobretudo no que se refere ao objeto de pesquisa em foco. Esse percurso nos permite analisar as múltiplas determinações da realidade na qual ele foi sendo constituído, rompendo com uma leitura de causa-efeito, o que nos levaria a práticas inquisitórias, com efeitos paralisantes.

A dialética se organiza enquanto teoria e método de co-

nhecimento da realidade, e nos possibilita a apreensão do seu desenvolvimento e automovimento. Assim, todo fenômeno deve ser analisado em seu devir, observando as suas principais categorias: contradição, qualidade e quantidade, causalidade e necessidade, possibilidade e realidade entre outras. (KRAPÍVINE, 1986).

Vale registrar que esta perspectiva foi nos encaminhando para a compreensão de que os esforços de se garantir a educação de pessoas consideradas especiais guardam estreita relação com a economia vigente. Nesse sentido, Lancillotti (2003) estudou sobre a profissionalização de pessoas que apresentam deficiência auditiva, física, mental, múltipla e visual iniciando o seu percurso pelos artigos produzidos nas revistas especializadas na área de educação especial, no período de 1988 a 1998, quando a Constituição de 1988 entrava em vigor e assegurava aos deficientes direitos de acesso ao mercado de trabalho. Nos exemplares analisados, 5,49% discutem o tema deficiência e trabalho. A maioria deles afirma que o trabalho é um direito de todos e se constitui numa das vias de inserção social, por isso a educação especial deveria proporcionar aos seus alunos essa possibilidade.

De posse de uma leitura especializada, que também reclama os direitos do deficiente de ingressar no mercado de trabalho, a autora vai a campo e, cuidadosamente, consegue retirar das empresas que entrevistou informações que discutem algumas idéias (defendidas por vários estudiosos da educação especial) sobre a exclusão do deficiente da sociedade, em decorrência de preconceitos difundidos em nossa cultura.

A autora afirma que as determinações da economia na educação também permeiam a educação especial, o que lhe permitiu mostrar que as dificuldades de inserção do deficiente no mercado de trabalho não podem ser justificadas

pela ótica do preconceito. É necessário atentar para o fato de que a exclusão de grandes contingentes de pessoas do mercado não é prerrogativa apenas dos grupos minoritários. Há um grande exército de reserva, no qual essas pessoas estão incluídas e/ou, ainda, estão em situação de subemprego, ou seja, trabalhadores com deficiência se encontram em oficinas, em trabalhos temporários ou na condição de terceirizados.

Se os sujeitos deficientes não possuem garantias de progressão funcional e alguns deles ocupam funções que nem sempre condizem com o seu grau de escolaridade, ou com sua formação acadêmica, onde estaria a diferença, se compararmos com as pessoas sem deficiência? A riqueza desta pesquisa é exatamente apontar as contradições advindas dessa questão e, segundo a autora, um dos caminhos para superar essa árdua tarefa é entender a profissionalização na perspectiva da sociedade capitalista, onde o discurso da inclusão se esvazia, pois é a exclusão, ou ainda a inclusão marginal.

Assim, nossa aventura enquanto pesquisador e orientador foram nos permitindo, através do conjunto de estudos que reunimos ao longo destes anos, indagar sobre o que se define como o especial da educação. Tal questionamento não se resume em definir em notas de rodapé ou mesmo em citações os conceitos oficiais sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, mas de termos compreender como esse construto foi-se delineando no processo de organização da sociedade capitalista.

### O SUJEITO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO

Esta é uma temática que perpassa todos os trabalhos em que nos envolvemos, e que pretendemos sintetizar. A população-alvo da educação especial no Brasil desde o século XX tem sido os estudantes que não conseguem obter êxito

no processo de ensino-aprendizagem. Assim, de um modo geral, as classes especiais localizadas no ensino regular abrigavam os alunos que fracassaram academicamente, e os considerados deficientes mais severos estavam recebendo atendimento em instituições especializadas.

Do final do século passado até os dias atuais, as instituições especializadas reclamam atenção para com os estudantes mais comprometidos, uma vez que os menos graves estariam incluídos no ensino regular. Essa situação confirma a primeira tese.

Desde a antiguidade clássica, a população tentou dar explicações para as causas das condutas humanas desviantes. Passamos de atitudes que vão do extermínio à assistência e, hoje, à educação. As confusões conceituais sempre estiveram presentes, como, por exemplo, doença e deficiência e outras dessa natureza.

Historicamente a preocupação da educação especial é com aquelas pessoas que, em decorrências de fatores intrínsecos, divergem da maioria da população e, dependendo da situação, podem precisar de processos especiais de educação. No período anterior à grande guerra, o termo que se sugere é excepcional, que teve seu uso ampliado.

Esse termo tentou abarcar as pessoas que possuíam características diferenciadas tanto de ordem intrínseca como extrínseca; sobre isso, Bueno (1993, p. 23) afirma que

[...] o termo excepcional passa a ser correntemente utilizado quando a população abarcada pela educação especial se amplia, envolvendo um amplo espectro de problemas cuja pedra de toque é o processo de participação/exclusão das camadas populares no processo produtivo e que se reflete no fenômeno de integração/segregação do aluno diferente.

Até 1990, o conceito de excepcionalidade mais utilizado é o elaborado por Kirk e Gallagher, que definem o “ex-

cepcional” como aquele indivíduo que difere dos padrões de normalidade e apresentam a seguinte tipologia:

- 1 desvios mentais, incluindo crianças que são:
  - (a) intelectualmente superiores e
  - (b) lentas quanto à capacidade de aprendizado - mentalmente retardadas;
- 2 deficiências sensoriais, incluindo as crianças com
  - (a) deficiências auditivas e
  - (b) deficiências visuais;
- 3 desordens de comunicação, incluindo as crianças com
  - (a) distúrbios de aprendizagem e
  - (b) deficiências de fala e da linguagem;
- 4 desordens do comportamento, incluindo:
  - (a) distúrbio emocional e
  - (b) distúrbio social;
- 5 deficiências múltiplas e graves, incluindo várias combinações: paralisia cerebral e retardamento mental, surdez e cegueira, deficiências físicas e intelectuais graves etc (KIRK; GALLAGHER, 1987, p.5).

O uso deste conceito guarda estreita relação com a ampliação das oportunidades educacionais para as camadas populares, e a educação especial, ao assumir a população excepcional, acaba por legitimar a sua participação através da segregação, na medida em que a maioria das pessoas atendidas nas classes especiais situadas no ensino regular apresentava diagnósticos indicadores de retardo mental leve. Registre-se que esse grupo de perfaz 85% população de pessoas com retardo mental. Sobre este aspecto, Bueno (1993, p. 40) contribui com a seguinte afirmação:

[...] o termo mais preciso para designar os que deveriam receber atendimento escolar especializado foi, até determinado momento histórico, o termo deficiente, porque era este efetivamente o indivíduo encaminhado para instituições especializadas. A partir de determinado estágio do desenvolvimento das sociedades capitalistas modernas, outros problemas que não as deficiências passaram a ser produzidos pelas suas próprias contradições, fazendo com que essa designação não mais correspondesse à realidade,

não porque se revestisse de teor pejorativo, mas porque deixou de corresponder ao universo das crianças com problemas de escolarização produzidos pelas próprias formas de organização social historicamente construída.

Acrescentamos às conclusões de Bueno que o conceito de excepcional, ainda que seja mais preciso, traz em seu bojo aspectos contraditórios, na medida em que, ao tentar assegurar oportunidades educacionais aos sujeitos assim descritos, estabelece como condição necessária para a vida social um conjunto de normas, que devem ser compartilhadas por seus componentes, visando à adaptação social.

Deste modo, o conceito de excepcional que esta sociedade incorporou se enclausurou na norma, por enfatizar o sujeito pelos seus déficits. Nesse sentido, podemos afirmar que o termo necessidades educacionais especiais, preconizado no Informe de Warnock (1978) pretendeu redimensionar essa posição, porque buscou atender qualquer pessoa que necessitasse de recursos educativos especiais.

O termo Necessidade Educativas Especiais foi utilizado pela primeira vez em 1978 e se aplica àqueles sujeitos que apresentam algum problema que incide em seu processo de escolarização, problemas que demandam uma atenção mais específica e mais recursos educativos do que os demais companheiros da idade de referência do estudante. Acreditamos que o termo problema não seja mais adequado, porque na maioria dos casos atrela as características do aluno, como, por exemplo, a deficiência visual, auditiva, a uma situação problemática. Note-se que assim se tornará, se o meio educacional não conseguir dar respostas a estas pessoas.

Portanto, estudantes com necessidades educacionais especiais são aqueles que necessitam programas e recursos individualizados, ambos necessários para oferecer condições de ensino e de aprendizagem adequados. No Brasil,

consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais

[...] os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 2 de setembro de 2001).

Mais do que a tentativa de transpor a visão classificatória, as nossas práticas denunciam as dificuldades em torno da identificação das necessidades dos estudantes, que ainda continuam sendo considerados incapacitados e, portanto, são alijados do processo educacional, uma vez que nem a educação especial e nem as escolas de ensino regular continuam trabalhando na perspectiva da homogeneização de suas turmas.

Assistimos, durante o século passado, à proliferação de instituições para deficientes cada vez mais especializadas. Elas foram-se organizando em torno da deficiência. Nessa perspectiva, o conhecimento médico, bem como o psicológico, é de caráter normativo, confere à educação o status de especial. Explicado melhor, tudo indica que o especial da educação se configura em torno da norma e não da diversidade. Leia-se diversidade como um processo de identificação da pessoa tal como ela se apresenta, e não como se desejaria que ela fosse. Insistimos que no mundo há diferenças e não igualdades. Portanto, ser diverso é uma característica

inerente ao ser humano.

Sobre isso, vale registrar que, em nossas pesquisas, a questão da não-aceitação do diverso faz parte do cenário das instituições especializadas, quando agrupam os estudantes em salas pelo nível de gravidade da deficiência. Esse nivelamento é referendado pelos diagnósticos emitidos pelos profissionais de saúde, dentre eles o do psicólogo.

O termo educação especial vem sendo divulgado a partir de 1960, às vezes com o propósito de substituir o uso do termo pedagogia terapêutica ou compartilhando do mesmo campo. A especificidade de sua atuação acaba por ser ditada pelo modelo biomédico, com a finalidade de adaptar as intervenções às peculiaridades dos déficits diagnosticados. A nossa hipótese, nessa perspectiva, é que o especial relaciona-se mais com as diferentes especialidades imbricadas nas diversas disciplinas que compõe seu campo de referência do que com o processo de ensino-aprendizagem.

Leia-se ensino-aprendizagem como processos que circunscrevem um contexto institucional, interpretado em termos de comunicação humana, tendo como principal característica a intencionalidade, e nele se desenrolam estratégias necessárias para possibilitar a aprendizagem. (PLA, 1993 *apud* MÁRTINEZ; SUÑÉ, 1999).

A partir de 1980, paulatinamente, a educação especial vai conquistando o seu espaço, despreendendo-se da idéia de curar e abrindo possibilidades para a implementação de apoios necessários para possibilitar o máximo de desenvolvimento global do educando. Sobre isso, Martínez e Suñé (1999, p. 63) informam que a Educação Especial, em seu processo de progressiva construção e consolidação como disciplina autônoma, mas não independente, teve seu espaço disciplinar reorientado na medida em que passa a ter como interesse prioritário o estudo dos processos de ensino-aprendizagem das pessoas que apresentam necessidades

educacionais especiais, seja na instituição especializada, seja na escola de ensino regular.

Esta orientação permitirá entender que especial não poderá centrar-se nos objetivos que a educação pretende e, portanto, dispensa adjetivos. Há que se preocupar, sim, com as estratégias para se conseguir efetivá-los junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a educação especial pode se confundir com a didática especial, uma vez que essa se refere as questões de ensino de uma determinada matéria ou ainda didática diferenciada conforme (LOPES MOLERO, 1990 apud MARTÍNEZ E SUÑÉ, 1999).

Aqui vale referendar Martínez e Suñé (1999) quando localizam a didática, considerada como uma teoria do processo de ensino-aprendizagem que deve fundamentar-se na perspectiva da educação para a diversidade, orientando-se dentro de concepções curriculares mais amplas e flexíveis, de diversificação de estratégias de ação, de processos de investigação educativa, de formação de professores e de avaliação, entre outros. Diante do exposto, entendemos que educação (especial) e didática são distintas, mas devem estar em diálogo permanente.

Isso nos autoriza a afirmar que as questões da educação especial não podem ser reduzidas apenas a estratégias e métodos de ensino, ou mesmo à normatização de quem será sua população-alvo, mas há outros aspectos que precisavam de aprofundamentos que extrapolam os limites do dito específico, leia-se o sujeito com necessidades educacionais especiais.

O progresso da educação especial exigirá um marco de referência diferente, ou seja, requer que ela tome seriamente as críticas apresentada a seu conhecimento teórico e aplicado e, em consequência, contra suas suposições assumidas como um fim em si mesmo. Isso exigirá uma crítica no

sentido clássico, através de um exame auto-reflexivo acerca dos limites e da validade do conhecimento da própria educação especial.

O marco de referência diferente requer um árduo exercício de formação humana que envolve a todos, que não se finda com a pós-graduação, mas que pode se iniciar por e com ela.

### 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MARCO DE REFERÊNCIA DIFERENTE...

Cabe registrar aqui as apropriações realizadas por nós de algumas interrogações deixadas por nossos orientandos no percurso de suas pesquisas. Elas foram imprescindíveis para que pudéssemos refletir sobre a tarefa de orientar. Aprendemos com Amorim (2001) que a relação entre o pesquisador e seu outro é uma relação de hospitalidade, o que implica a construção de um corpus de conhecimentos que, em sua forma mais acabada (porém, não final), pode ser denominado de científico.

Essa situação se inicia na delimitação do objeto, quando temos que lidar com a diversidade dos temas apresentados pelos mestrandos. Encontramos dificuldades para definir, junto com eles e com a comunidade acadêmica, o nosso objeto de estudo, pois em nossa Instituição éramos “rotulada” como a professora que entendia de educação especial e, por conseguinte, de todas as pessoas consideradas especiais.

A generalização observada nos motivou a construir estratégias de trabalho que pudessem permitir aos nossos parceiros possibilidades de estudos sobre os diferentes campos da educação especial. Envidamos esforços para nos integramos em diferentes linhas de pesquisa. Essas linhas de pesquisa são: Estado e Políticas Públicas de Educação, Educação e Trabalho e Educação, Cultura e Disciplinas Escolares.

Os diferentes recortes que elegemos como foco de nossas pesquisas integram os projetos das referidas linhas, o que tem proporcionado uma experiência ímpar junto aos colegas de Programa. Os projetos de nossos orientandos foram fundamentais para que pudéssemos discutir as especificidades sem perder de vista a totalidade do fenômeno, bem como para estabelecermos interlocuções com as diferentes linhas de pesquisa.

Os trabalhos de Lancillotti (2003), Bittelbrunn (2003), Fonseca (2003) e Martins (2005) podem ser citados como exemplos, uma vez que seus objetos de estudo necessitavam de fundamentos da linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas, para compreender os fatores determinantes no processo de construção dos programas destinados à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Esse exercício exigiu dos orientandos disponibilidade para o diálogo, visto que em muitas situações eles(as) esperavam do orientador respostas imediatas para os problemas delineados e às vezes não explicitados nos seus projetos de pesquisas. Suspeitamos que essa expectativa pôde ser gestada nos contratos estabelecidos entre nós no âmbito da pós-graduação. Explicando melhor: os acadêmicos esperam que a orientação seja um guia ou, de forma exagerada, um manual de dissertações e teses. Não obstante, a nossa formação acadêmica, de certa forma, contribuiu para que reforçássemos essa postura, gerando no percurso da orientação alguns impasses diante do inesperado e do imprevisto. Desse modo, reconhecemos que essa atividade é um encontro de incertezas. Encontramos respaldo para nossas inquietações na seguinte afirmação de Morin (2000, p. 80-81):

O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, a imprevisibilidade. Essa tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o

destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível. Com certeza existem determinantes econômicas, sociológicas e outras da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso.

Ao sermos flagrados nessa condição, o máximo que podemos fazer enquanto orientador é enfrentar as incertezas, sobretudo quando se trata do processo de aprendizagem de pessoas que apresentam retardo mental. O enfrentamento nos permitiu construir novos caminhos para a compreensão desse fenômeno, o que exigiu de todos os envolvidos rupturas com valores, crenças e práticas instituídas. Esse processo encontrou vários desafios, como o tempo destinado à conclusão dos trabalhos, bem como a disponibilidade interna para a transformação.

Respaldados no pressuposto de que a aprendizagem é um longo percurso de transformação com o outro e que, para isso, é necessário quebrar as cristalizações sobre as concepções a respeito dos diferentes modos de conceber a educação de pessoas consideradas deficientes, devemos reconhecer as ambigüidades de nossas práticas, que ao mesmo tempo em que incluem os estudantes, os excluem pela sua ineficiência acadêmica diante dos considerados "normais".

Juntamente com nossos orientandos, aferimos a urgência de construir métodos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem de estudantes que foram silenciados pelos rótulos. Silêncio que se manifestou na ausência de explicações sobre as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos pesquisados, o que consideramos como um limite de nossas orientações.

Na perspectiva histórico-cultural, as funções da aprendizagem não estão especificamente limitadas à aquisição de habilidades. Elas contêm uma organização intelectual que

permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação para outras tarefas ou situações. Nesse processo, há uma articulação entre os aspectos interpessoal e intrapessoal. A avaliação do processo de aprendizagem do sujeito exige uma abordagem sistêmica, sendo que a unidade de estudo deve ser a atividade psicológica em toda a sua complexidade. Desse modo, a busca de significado e de sentido exerce papel fundamental, especificamente em sua configuração ontogenética.

Martínez (2005) apresenta-nos a teoria da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, construída por González Rey (1997, 1999, 2003) como fundamento necessário para que os profissionais atuem em uma proposta de construção de novas formas de pensar o processo de ensino, incluindo as pessoas com deficiência. Nos dizeres da autora,

Na nossa opinião consideramos importante que se operem mudanças, além, logicamente, da própria representação da inclusão escolar, conceber a deficiência como uma construção social e não como algo intrínseco ao sujeito, enxergar o contexto escolar como um sistema social complexo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que dele participam (MARTÍNEZ, 2005, p. 98).

Nesse sentido, o nosso trabalho tanto como pesquisadora quanto como orientadora visou e visa participar, e mesmo articular, projetos que venham atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes no interior das instituições escolares. A título de exemplo, Fonseca (2003, p. 108), ao dar voz aos estudantes jovens e adultos com deficiência mental, nos ofereceu oportunidade de ouvir a versão deles sobre a sua experiência na escola no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Essa opção indica transformações nos modos de encaminhar a pesquisa sobre o sujeito que apresenta qualquer tipo de deficiência. Note-se que tradicionalmente os estudos sobre o processo

de aprendizagem raramente consideram a versão dos estudantes – nós falamos por eles. A referida autora contribui com a seguinte análise sobre o processo de escolarização:

[...] se, por um lado a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência mental caminha a passos lentos em relação ao avanço de procedimentos didático/pedagógicos – sendo estes abundantes e eficazes nas retóricas dos projetos educacionais, mas pouco efetivados na prática do cotidiano escolar – por outro lado, mesmo que ainda como elemento principal da metodologia a prática seja fragmentada e tradicional, os referidos alunos estão se apropriando da leitura e da escrita dentro de suas reais possibilidades e transformando e enriquecendo sua vida social (FONSECA, 2003, p. 108).

Na interlocução com Fonseca (2003), entendemos que, para compreender as reais possibilidades de aprendizagem dos alunos, seria necessário considerar os aspectos próprios de sua subjetividade, colocando em cheque os métodos de avaliação mais utilizados, com base na previsão de uma padronização de respostas verbais que exigem conhecimentos advindos de experiências nem sempre vividas pelos sujeitos estudados, e cujos resultados condicionam a aprovação para a série seguinte.

Essa situação motivou-nos a buscar estudos que pudessem oferecer fundamentos para a construção de uma outra forma de encaminhar o processo de avaliação educacional pautado nos princípios da epistemologia qualitativa, que compreende os processos de aprendizagem como função constituinte da subjetividade humana e que é definida por Gonzalez Rey (2003b, p. 172-73) como

[...] um sistema em desenvolvimento permanente, implicado sempre em condições de sua produção, embora com uma estabilidade que permite definir os elementos de sentido constituintes das configurações dominantes do sujeito em relação às principais atividades e posições que o ocupam em cada momento concreto da vida.



Ainda nessa direção, Martínez (2005, p. 100) afirmou que a aprendizagem, na perspectiva da subjetividade, é

[...] uma função do sujeito psicológico, exercida a partir das suas configurações subjetivas, constituídas historicamente, e dos sentidos subjetivos gerados na relação altamente singularizada precisamente pela mediação das configurações subjetivas dos sujeitos envolvidos nela.

Esta abordagem vem reafirmar que a orientação é uma atividade compartilhada entre professor e aluno(a) que propicia a ambos o desenvolvimento da autonomia do sujeito para que ele consiga compreender que o futuro permanecerá aberto e imprevisível. Flagrados nessa condição, acreditamos que a transformação ocorreu em nós, pois, atualmente, envidamos esforços para romper com a idéia de orientação tutelada. Nesse sentido, acreditamos que alguns caminhos já foram apontados, mas ainda temos muito pela frente. Sobre tudo quando se trata de deficiências mais severas, demandando construções de pesquisas que colocam em suspeita os discursos cristalizados e supostamente verdadeiros de práticas inflexíveis que pouco têm contribuído para o sucesso do ensino e da aprendizagem dessas pessoas.

#### REFERÊNCIAS

- 1 AINSCOW. M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW. M, et. al. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- 2 AMORIM, M. O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- 3 ANACHE, A. A. Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul. Campo Grande,

1991. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

4 \_\_\_\_\_. Diagnóstico ou Inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

5 BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

6 BITTELBRUNN. I. B. A. O silêncio da escola pública: um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

7 BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro MEC/SEESP. Brasília, 1994.

8 BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP. Brasília, 2001.

9 BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira. São Paulo: EDUC, 1993.

10 FONSECA, M. V. de A. da. Versões e Inserções: a educação de jovens e adultos com deficiência visual. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

11 FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. ANAIS DO ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA SUDESTE. Vitória, 1987.

12 GALLAGHER, James J. Educação da Criança Excepcional. Tradução Marília Zanella Sanvicente. 2. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

13 GONZÁLEZ REY, F. L. La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos (1999). São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade de São Paulo.

14 \_\_\_\_\_. Epistemología cualitativa y subjetividad. (1997). São Paulo: EDUC.

15 \_\_\_\_\_. Sujeito e Subjetividade (2003a). São Paulo: Thomson-Pioneira.

16 \_\_\_\_\_. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da medição à construção do conhecimento (2003b). In: Bock, A. M. B. (Org.). Psicologia e compromisso social. São Paulo: Cortez, (pp.163-182).

17 JANNUZZI, M. G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004.

18 KRAPÍVINE, V. O que é materialismo dialético. Tradução G Mélnikow. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

19 LANCILLOTTI, P. S. S. Deficiência e Trabalho. Campinas: Autores Associados, 2003.

20 LURIA, A. R. et. al. Psicologia e Pedagogia - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

21 MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DE DISTÚRBIOS MENTAIS. D.S.M. IV - R. Tradução Dayse Batista; revisão técnica: Alceu Fillman; consultoria: Miguel R. Jorge. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

22 MARTINS, P. J.; SUNÉ V. M. de. Educación especial: la educacion en la diversidad. Granada: Ediciones Aljibe, 1999.

23 MATA, F. S. Educación Especial (enfoques conceptuales). Granada: Grupo Editorial Universitario, [s.d.].

24 MARTINS. E. A. Os alunos surdos no Ensino Regular na versão dos professores. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

25 MARTÍNEZ, A. M. Psicologia e Compromisso So-

cial: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, A. M. B. (org.). Psicologia e o Compromisso Social. São Paulo: Cortez, 2003. p. 143-160.

26 \_\_\_\_\_. (2005). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.) Psicologia escolar e compromisso social. Campinas, São Paulo: Alínea Editora, pp. 95 –114.

27 MAZZOTTA, M. J. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no com texto da Política Nacional Brasileira. Revista Movimento, Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, n. 7, 2000.

28 MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Cortez, 2000.

29 SKIRTIC, M. T. La crisis en conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, M. B. (Org.). Interpretación de la discapacidad – Teoria y historia de la educación especial. Barcelona: Ediciones Pomares. 1996.

30 VYGOTSKY, A. S. A formação social da mente. Tradução: José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche . São Paulo: Martins Fontes, 1984.

31 \_\_\_\_\_. Fundamentos de defectologia. Habana: Editorial Pueblo. 1989.

---

#### ANEXO 1 - ORIENTAÇÕES DE DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Vera Lúcia Penzo Fernandes. A imitação no processo de aprendizagem do ensino de arte. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach

Anache.

2. Edileuza Alves Martins. Os alunos surdos no Ensino Regular na versão dos professores 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

3. Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn. O silêncio da escola pública: um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

4. Mirella Villa de Araújo da Fonseca. Versões e Inserções: a educação de jovens e adultos com deficiência visual. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

5. Aracy Mendes de Souza. Criatividade na formação profissional do psicólogo escolar. 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

6. Samira Saad Pulchério Lancillotti. Deficiência e Trabalho: redimensionando o singular no contexto universal. 2001. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

7. Viviane Gualberto Ferreira. A formação do professor de língua estrangeira na perspectiva da educação inclusiva. 2001. 0 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache

---

#### ANEXO 2: ORIENTAÇÕES DE DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Adriana Burato Marques Buytendorp. Concepções de currículo na educação especial. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

2. Clégia de Albuquerque Cruz de Oliveira 2004. A pessoas com deficiência e a reserva legal de vagas no serviço público. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

3. Cynthia Garcia Oliveira 2003. 180 f. Avaliação educacional de sujeitos que apresentam indicadores de superdotação Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

4. Fernando Cesar de Carvalho Moraes. A Educação Física na perspectiva da Inclusão (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Orientador: Alexandra Ayach Anache.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS MUDANÇAS DE PARADIGMAS

Carlos Alberto Marques  
Luciana Pacheco Marques

Criado pelo Conselho Departamental da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em 20 de janeiro de 1993, o Núcleo de Educação Especial (NESP) teve suas atividades iniciadas no dia 03 de maio daquele ano.

Entende o NESP que a integração da universidade brasileira, através dos projetos de pesquisa e extensão, com as escolas regulares e/ou especiais e com a comunidade em geral constitui o mais sólido e o mais promissor caminho para a melhoria da qualidade da educação no nosso país. Formar profissionais e combater as dificuldades educacionais dos alunos deficientes constituem as principais metas deste grupo que acredita numa Educação para Todos. Com isto, estamos criando as reais condições para a constituição de uma sociedade inclusiva que atenda a todos os cidadãos na sua diversidade.

Assim sendo, os objetivos do NESP são:

- Promover a integração da UFJF com o sistema de ensino de Juiz de Fora e região, preferencialmente com o setor público, no nível da educação básica, na área da Educação Especial.
- Ampliar o raio de ação da UFJF, na área da Educação Especial, no município de Juiz de Fora e região.
- Contribuir para a implantação de uma política de Educação para Todos no município de Juiz de Fora e região.
- Formar recursos humanos para a promoção de uma educação que atenda à diversidade humana.

Para concretizarmos nossas ações nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, entendemos ser necessário, primeiramente, desvelar os sentidos do processo de inserção dos deficientes na sociedade e na escola.

A velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na atualidade impõe, na mesma proporção, necessidades de adaptação cada vez mais criativas e ágeis. As circunstâncias hoje experimentadas diferem substancialmente daquelas vividas poucos anos atrás, quando o modo de se pensar o mundo e as relações entre os homens era calçado na dicotomia entre o certo e o errado, o bom e o ruim, o normal e o anormal.

A trajetória da Educação Especial nos últimos anos delineia um cenário de grandes mudanças na forma como a sociedade e, dentro dela, a educação, entende e lida com a diversidade humana de uma forma geral e com a condição existencial da deficiência em particular: os conceitos e as práticas assumem, cada vez mais, um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Neste sentido, a chamada “crise de paradigmas” atinge diretamente a Educação Especial, colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, de um lado, e de erigimento de novas concepções e práticas, de outro.

Em linhas gerais, podem ser destacados três paradigmas que bem caracterizam as atitudes humanas diante da diferença: o da exclusão, o da integração e o da inclusão, identificados, respectivamente, como os paradigmas do isolamento, da visibilidade e da acessibilidade (C. MARQUES, 2001).

Quanto ao paradigma da exclusão, não paira qualquer dúvida sobre o seu caráter unilateral de isolamento, numa prática verticalizada, de cima para baixo, do dominante em relação ao objeto de dominação, o desviante.

Identificada como uma das mais importantes marcas do

pensamento moderno, a caracterização da deficiência como anormalidade constitui uma primeira formação discursiva, que traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro para tal caracterização. O que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade. Vaz (s.n.t.) identifica esse mecanismo como um procedimento típico do pensamento moderno, cuja prática social encontra-se fundada na normatização e no controle disciplinar.

Tais pessoas constituem, pois, uma das categorias historicamente mais discriminadas. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social, estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais, sendo, inclusive, segregadas, em muitos dos casos, em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc.

Observa-se, todavia, um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito à diferença. Segundo Fonseca (1995, p. 44),

Nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade [...] baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados.

Essa mesma observação é feita por Vaz (1997, p. 229), ao se referir à mudança de postura do pensamento da atualidade em relação à polarização normalidade versus anormalidade característica da modernidade. Segundo ele,

Em nossa atualidade, a tolerância às diferenças inter e intracul-

turais é a regra. O poder não mais se exerce pela produção de uma identidade como alteridade da alteridade, provocando dor ao obrigar o sujeito a se pensar na distância entre normal e anormal.

Neste contexto, situa-se o paradigma da integração, caracterizado ideologicamente pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos próprios portadores de deficiência e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível.

A formação ideológica à qual se vincula essa formação discursiva tem seus pilares na organização e na ascensão dos movimentos sociais cujas vozes procuram – ou pela denúncia das práticas discriminatórias ou pela reivindicação de igualdade social – dar visibilidade à diferença e ocupar os espaços deixados pela ideologia dominante, fundadora do modelo social da exclusão, o que se dá tanto em relação ao espaço físico quanto em relação ao espaço discursivo.

Todavia, a integração assumiu um sentido unilateral, ficando reduzida ao esforço individual de inserção do deficiente no contexto social. O mérito pessoal constitui, pois, a chave para o sucesso. Sasaki (1997) caracteriza bem esse fenômeno ao externar o sentido de que a integração social tem consistido no fato de se inserir na sociedade pessoas com necessidades especiais que alcançaram, por elas próprias, um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes.

Esse discurso meritocrático evidencia, mais uma vez, a prática social da discriminação e do preconceito; pois, ao mesmo tempo que alguns são “aceitos”, a estrutura social da segregação é mantida inabalável, e pior, seu sentido é ainda mais reforçado pela “prova concreta” da incapacidade de inserção apresentada pelos próprios portadores de necessidades especiais “fracassados” no seu empreendimento

pessoal de inserção. As instituições devem ser mantidas, pois há quem necessite delas.

Finalmente, o paradigma da inclusão caracteriza-se pela preocupação alimentada principalmente pela ciência e pela tecnologia em se melhorar as condições de vida de todas as pessoas, deficientes ou não, através da facilitação do acesso de todos aos recursos disponíveis, tendo como princípio o dado da diversidade como característica maior da existência humana.

Segundo Silva (2000, p. 44),

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.

Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível.

O que se apreende desse movimento típico da atualidade é a idéia de que o mais importante na vida de qualquer pessoa é a capacidade de acessar as informações e os espaços, não importando se pela utilização de um corpo biologicamente perfeito ou se pelo emprego de recursos tecnológicos que favorecem a inserção dos seus usuários nas diversas situações da vida em sociedade.

Segundo Paro (2001), no texto “Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência”, extraído do site <http://www.entreamigos.com.br/temas/vidaind/vidaind.htm>, “O termo ‘equiparação de oportunidades’ significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades,

informações e documentação, são tornados disponíveis para todos”.

O sentido explicitado no termo *equiparação de oportunidades* é justamente o de facilitação do acesso de todos aos bens sociais da educação, da saúde, do transporte, do lazer etc. e às informações, independente do fato de uma pessoa portar ou não um comprometimento orgânico, seja ele físico, mental ou sensorial.

Essa formação discursiva tem como base a formação ideológica que projeta a ciência e a tecnologia como elementos determinantes da vida contemporânea, e a cuja orientação a ação humana está cada vez mais condicionada.

Isso implica afirmar que a ciência hoje é mais do que um instrumento de leitura e descoberta do mundo; ela é, juntamente com a tecnologia, uma responsável direta pela redefinição do mundo no qual vivemos; ou seja, ela é um elemento fundador e, por isto, estratégico em todo o contexto sociopolítico, econômico e cultural dos nossos dias, aliás, o único lugar cabível para ela. Nas palavras de Nicolescu (1995, p.11),

Em particular, nós não temos mais hoje o direito de afirmar que o único fim digno da ciência é a descoberta do mundo a partir do ponto de vista exterior ao qual só poderia ter acesso um desses demônios que povoam as exposições da ciência clássica. Veremos que nossas teorias mais fundamentais se definem doravante como obra de seres inscritos no mundo que eles exploram. Nesse sentido, a ciência abandonou, portanto, toda a ilusão de extraterritorialidade teórica, e as pretensões desta ordem não podem mais se autorizar a não ser de tradições e esperanças. [...] É urgente que a ciência se reconheça como parte integrante da cultura no seio da qual se desenvolve.

Na verdade, experimentamos a transição de um modo de se ver o homem, o mundo e a vida para um novo modo de ser. O que sabemos apenas é que a vida está mudando e que os homens precisam construir uma nova identidade,

ajustada ao ritmo e à capacidade de transformação da atualidade.

O entendimento dos novos rumos que vem tomando a humanidade depende da compreensão do modo como era concebida a própria vida. O descortinamento do processo de transição entre o pensamento da modernidade e os preceitos pós-modernos constitui, pois, condição básica para a tentativa de se responder a tantas questões que ora nos instigam e desafiam.

Nesta perspectiva é que o Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal de Juiz de Fora vem se debruçando sobre esta temática, acreditando ser de fundamental importância a compreensão desse movimento que vem ocorrendo em todo o mundo e que tem levado a todos a uma profunda resignificação da educação, da sociedade e, por que não dizer, da própria vida.

Nesta perspectiva é que estamos desenvolvendo nossas ações de ensino na graduação em Pedagogia e demais licenciaturas da UFJF, assim como na pós-graduação, articuladas às nossas ações de pesquisa e extensão.

Como modalidade de pesquisa, temos adotado a Análise de Discurso (AD), mais especificamente, na sua vertente francesa, que teve seu início na década de 1970, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux.

Cumprе ressaltar que a AD surgiu na França com o firme objetivo de trabalhar o discurso político, na época em grande efervescência, com grandes embates (e debates) ideológicos, assumidos, verdadeiramente, como “pauta do dia”. Assim, a AD francesa, originalmente, poderia ser chamada de “Análise do Discurso Político”, o que melhor a situaria no contexto histórico, ideológico e cultural da época. Com o tempo, outros discursos também se tornaram objetos de estudo, como, por exemplo, o discurso indígena (ORLANDI, 1991), o discurso empresarial (NUNES, 1999), e, mais

recentemente, o próprio discurso formulado sobre a deficiência (L. MARQUES, 2001).

Todavia, o que é imprescindível destacar é que esta caracterização da AD francesa, em sua origem, como Análise do Discurso Político, tinha um caráter eminentemente normatizador, ou seja, a questão de fundo era a distinção entre o “politicamente correto” e o “politicamente incorreto”, procedimento este perfeitamente compreensível se considerar o contexto histórico, sociocultural e ideológico da época, e onde a preocupação maior centrava-se justamente no estabelecimento de um paralelo teórico-prático entre o “bom” e o “ruim”, o “certo” e o “errado”.

Por influência de berço – e não poderia ser diferente –, o que se busca ainda hoje, com a AD, é, em síntese, compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso, explicitando o mecanismo ideológico que o sustenta, em seu funcionamento, só que numa perspectiva não mais normatizadora, mas de explicitação e superação dessa própria postura.

Segundo Orlandi (1996, p. 56), “[...] o objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico”.

Neste processo, a compreensão de cada sentido deverá considerar, acima de tudo, a posição do enunciador, ou seja, a formação ideológica e a formação discursiva nas quais se insere.

Orlandi (s.n.t., p. 105) define a AD como “[...] o conjunto de descrições e proposições produzidas a partir de um certo número de teses (sobre a língua, a enunciação, a história etc) que as tornam possíveis. Essas teses regulam a metodologia de descrição e dão um sentido aos resultados que produzem”.

Isto implica tornar evidentes todos os significados explí-

bitos (sentidos manifestos) e implícitos (sentidos latentes) contidos nos discursos objetos da análise.

Neste momento, o Núcleo tem-se dedicado a pesquisas na área de Fundamentos da Educação Especial, estando em curso dois projetos: *Inclusão: desvelando sentidos nos Cursos de Pedagogia e Psicologia das IFES Mineiras e Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da Inclusão*.

Durante muitos anos, buscou-se um entendimento da escola como locus de atendimento à diversidade humana. No entanto, deparava-se com professores e psicólogos formados por currículos homogeneizadores, que obstaculizavam aos mesmos a compreensão de que a modernidade, onde estavam inseridos, os situava numa formação ideológica excludente, onde imperava a dicotomia normal versus anormal.

Assim, no projeto de pesquisa *Inclusão: desvelando sentidos nos Cursos de Pedagogia e Psicologia das IFES Mineiras*, financiado pelo CNPq, buscamos compreender o tratamento dado à questão da diversidade dos/nos Cursos de Pedagogia e Psicologia das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais, para que se pudesse, junto com seus colaboradores – professores universitários, coordenadores de curso, graduandos e outros –, refletir sobre a mesma.

Entre as causas apontadas por alguns autores para os sucessivos fracassos que marcam o contexto da educação, destacam-se a má e precária formação que os profissionais recebem nos cursos secundários ou mesmo nos cursos superiores. Nesta perspectiva, os professores e os psicólogos têm apresentado uma visão restrita dos alunos, desconsiderando a realidade em que eles se inserem. A escola que temos hoje no Brasil está aparentemente preparada para receber e trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, que podem caminhar com êxito com o apoio da escola, sem o



apoio da escola, ou apesar do apoio da escola. Entretanto, na realidade brasileira, nos deparamos com um alunado marcado pelas diferenças sociais, físicas, intelectuais, étnicas, religiosas e emocionais. Sob este contexto se faz cada vez mais necessária a discussão sobre a atual formação de nossos profissionais da educação.

Os professores e os psicólogos devem ter asseguradas as condições materiais concretas que possibilitem processos de mudança e acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, auxiliando na constituição do currículo no espaço escolar onde atuam.

Diante disso, acredita-se, assim como Silva (1999, p. 20-21), que

[...] embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como discurso [...] O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.

A formação dos pedagogos e dos psicólogos implica não somente a constituição de sua identidade profissional, como também da sua identidade pessoal. Esta identidade deve estar alicerçada nos saberes curriculares, nos saberes da experiência e nos saberes sobre o processo pedagógico (PEREIRA e MARTINS, 2002).

O procedimento adotado foi o de compreender tudo que compunha o nosso corpus discursivo, constituído das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre inclusão dos Programas de Mestrado e Doutorado em Pedagogia e Psicologia das IFES Mineiras, da grade curricular dos Cursos de

<sup>25</sup>. Por opção, o pensamento denominado de “pós-Modernidade” por alguns autores será tratado, aqui, por “Atualidade”.

Pedagogia e Psicologia das mesmas, com a(s) respectiva(s) ementa(s) da(s) disciplina(s) relacionada(s) à(s) temática(s) da deficiência e/ou inclusão, de uma entrevista realizada com três alunos(as) do último ano, o(a) professor(a) responsável pela área da Educação Especial e o(a) coordenador(a) destes cursos.

Na análise desses discursos, foi ressaltado o tratamento dado aos estudos sobre os alunos com deficiência, por se tornarem mais visíveis os processos de exclusão e marginalização na escolaridade destes.

As IFES que ofereciam os cursos de Pedagogia e Psicologia eram a Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU); a Universidade Federal de Viçosa (UFV) oferecia somente o curso de Pedagogia.

A coleta de dados dos/nos cursos de Pedagogia foi realizada no período correspondente ao segundo semestre letivo do ano de 2002 das Universidades e atualizada no segundo semestre de 2003, quando foi realizada a coleta de dados dos/nos cursos de Psicologia. O projeto será concluído em fevereiro de 2006, estando, neste momento, em fase de elaboração de relatório final.

Presente em todos os cursos de pedagogia, a disciplina Educação Especial variou no seu critério de oferta, sendo de caráter obrigatório em dois cursos e de caráter optativo nos outros três. A grade curricular do curso de psicologia apresentava a disciplina Psicologia do Excepcional como um componente comum das grades curriculares pesquisadas, sendo de caráter obrigatório em três cursos e optativa em outro.

Observamos que as disciplinas de *Educação Especial* buscavam a caracterização das deficiências, do histórico da educação especial e dos aspectos educacionais da inclu-

são, enquanto as disciplinas de *Psicologia do Excepcional* buscavam classificar as deficiências, fornecer técnicas de avaliação psicométrica e estudar as formas de reabilitação. Nos cursos de psicologia não foi encontrada nenhuma disciplina que tratasse, especificamente, da inclusão.

Destaca-se, então, a manifestação de uma forte influência dos moldes médicos do estudo da deficiência para a psicologia, que vai desde a nomenclatura da disciplina até o seu programa, o qual, em nenhum momento, discute o tratamento histórico dado à deficiência e o paradigma da inclusão.

Embora tenhamos encontrado em todos os Cursos de Pedagogia pelo menos uma disciplina que tratava da inclusão, foi possível destacar em alguns recortes das falas dos entrevistados a situação em que se encontra a temática da inclusão dentro do curso, tendo sido explicitada uma insatisfação no que se refere, principalmente, à dificuldade das demais disciplinas em tratar o assunto por resistência dos professores, seja por não compartilharem deste ponto de vista, seja por se restringirem ao estudo de sua área específica de trabalho, não considerando ser este um assunto que atinge o sistema educacional como um todo.

Como já mencionado, nos cursos de psicologia, a disciplina que diretamente relacionava-se com a Educação Especial era a *Psicologia do Excepcional*; apesar do termo “excepcional” ter sido extinto desde 1986, quando o Centro Nacional de Educação Especial editou a Portaria CENESP/MEC nº. 69, na qual apareceu, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição à expressão “aluno excepcional”, que daí por diante foi praticamente abolida dos textos oficiais (MAZZOTTA, 1996).

Os programas dos cursos não objetivavam um campo de atuação autônomo, através de estudos críticos que envol-

vessem a análise dos pressupostos ideológicos presentes na atualidade e refletissem sobre os movimentos sócio-históricos que aconteceram.

Nossas análises explicitaram que os discursos sobre deficiência estavam calcados na dicotomia normal versus anormal, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontram dentro da média e os que estão fora desta. Constatamos o discurso da existência de um sujeito padrão, sendo que as pessoas com deficiência foram situadas fora deste padrão.

De acordo com Silva (2000, p. 83), “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Percebeu-se, assim, que o objetivo da psicologia apareceu como o de normalizar a vida das pessoas com deficiência, através da busca do diagnóstico, do tratamento e da cura, e sendo a deficiência vista como algo limitante.

Nos discursos analisados, apareceu, frequentemente, a idéia da escola como uma instituição seletiva, que tem como função classificar e selecionar os sujeitos. Daí a crença de que é necessário se esperar que a sociedade se torne mais inclusiva para que, posteriormente, se comece a construir uma educação inclusiva.

Analisamos, ainda, as dissertações/teses encontradas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia das IFES Mineiras. Buscamos nestes Programas trabalhos já finalizados e entregues às Instituições que estivessem voltados para o processo de inclusão, a fim de compreender os sentidos explicitados nos mesmos.

A UFV e a UFSJ não possuíam Mestrado ou Doutorado em Educação; a UFMG possuía Mestrado e Doutorado em Educação; e a UFJF e a UFU possuíam apenas Mestrado em Educação. As IFES Mineiras não apresentavam Doutorado

em Psicologia e as únicas faculdades que apresentavam o Mestrado eram a da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo que a UFU, por ter começado o curso em 2003, não possuía nenhuma dissertação concluída.

Foram encontradas quatro dissertações em Educação, sendo que uma tratava da inserção do paralisado cerebral na escola regular; outra da prática em leitura e escrita com surdos; a temática central numa terceira era a formação de professores para a diversidade e havia uma que analisava o processo de institucionalização num Centro de Educação Especial a partir de seus egressos. Todas apresentavam uma concepção de inclusão, questionando atitudes e práticas discriminatórias.

Das cinco dissertações em Psicologia encontradas, somente uma contextualizou o tratamento histórico dado à deficiência, abordando os paradigmas de exclusão, integração e inclusão, porém sem um posicionamento pessoal sobre a questão. Duas outras trataram do trabalho de Helena Antipoff, uma da política de assistência para os deficientes e outra sobre as representações acerca da profissionalização do deficiente; porém, nenhuma discutiu no seu texto o paradigma da inclusão, tendo enfocado o tratamento dado especificamente à deficiência.

Foi possível constatar a existência de diferentes concepções nos discursos dos sujeitos quando indagados sobre suas concepções de inclusão. As definições de inclusão apresentadas pelos sujeitos mostraram que nem todos tinham domínio sobre estes conceitos. Os sentidos apreendidos em seus discursos permitiram identificar a existência das três formações discursivas que, de acordo com C. Marques (2000), evidenciam a problemática vivida pelos sujeitos com deficiência.

A formação discursiva que coloca o sujeito com deficiên-

cia como “desviante”, tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, constitui a formação discursiva da segregação, que se filia à formação ideológica da exclusão. A outra, que torna visível a “diferença”, constitui um movimento dessa formação ideológica da exclusão em direção a uma formação ideológica inclusiva. Esta formação discursiva pode ser identificada como a da integração. A formação discursiva inclusiva, que faz parte da formação ideológica da inclusão, pressupõe pensar os sujeitos na sua diversidade.

Desvelando os sentidos de inclusão nos/dos Cursos de Pedagogia e de Psicologia das IFES Mineiras, pudemos verificar os impasses e as perspectivas presentes na formação de professores e psicólogos, dando base para que se possa ressignificar as concepções e os discursos construídos nestes cursos, possibilitando a constituição de uma escola e de uma sociedade inclusivas.

Considera-se, portanto, que uma das perspectivas da formação de professores e psicólogos engloba o fato destes passarem a atuar como agentes sociais, trabalhando com a diversidade cultural em lugar de uma construção calcada num sistema onde “saber é poder” e, no qual, a dimensão social está associada à dicotomia “desejável-indesejável”. O que se propõe, com isso, é que o processo de escolarização passe por uma redefinição de sentidos e de propósitos. Dentro desse contexto, pode ser que se encontre o maior impasse da formação de professores e psicólogos, uma vez que se passa a exigir, nas palavras de Pereira (1983, p. 429), a “realização de uma nova aprendizagem: de valores, atitudes vitais, simbologia e linguagem”.

Nessa concepção, propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma pluralidade etnocultural. Para tanto, a escola e seus recursos humanos deverão

adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores das diferenças, promovendo o atendimento à diversidade cultural.

O projeto de pesquisa *Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da Inclusão* consiste na análise das teorias de três dos mais importantes pensadores do século XX: Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. Vários recortes são possíveis para se analisar este processo de mudança: o político, o pedagógico, o filosófico etc. Nossa opção foi pela análise dos pensamentos desses três autores, no intuito de se extrair de suas teorias os sentidos do movimento de ruptura com o modelo da exclusão social e a conseqüente caminhada rumo à adoção de uma nova prática fundada nos princípios do reconhecimento e do respeito à diferença, da equiparação de oportunidades e do convívio harmonioso das diversas formas de se ser humano.

Para tal, o projeto foi dividido em três subprojetos, intrinsecamente relacionados, mas atendendo, em suas peculiaridades, aos interesses dos pesquisadores e dos alunos envolvidos em cada um deles. São eles:

- Subprojeto 1 – A Educação Especial à luz do pensamento de Vygotsky;
- Subprojeto 2 – A Educação Especial à luz do pensamento de Paulo Freire;
- Subprojeto 3 – A Educação Especial à luz do pensamento de Michel Foucault.

Com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, o projeto foi iniciado em agosto de 2003, com término previsto para fevereiro de 2007.

Em linhas gerais, são propostos os seguintes objetivos:

- Identificar em cada um dos autores investigados, os

principais pontos de ruptura dos seus pensamentos com o denominado paradigma da exclusão;

- Estabelecer um paralelo entre os pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault no que se refere ao deslocamento das práticas sociais do preconceito, do isolamento e da opressão para o respeito à diferença, a igualdade de direitos e a tomada de consciência da condição de sujeitos pelos indivíduos oprimidos.

Cada um dos subprojetos constitutivos da pesquisa possui seu corpus discursivo próprio, formado, cada qual, de cinco obras completas de cada um dos autores estudados, as quais servem de base para a nossa investigação.

Vygotsky tornou-se o principal expoente da abordagem psicológica histórico-cultural, que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído. Enquanto veiculador da cultura, o meio se constitui em fonte de conhecimento. Vygotsky empenhou-se na busca do entendimento sobre os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano.

No tocante à defectologia, o contexto pós-revolução na Rússia favoreceu tais estudos, o que não acontecera no período czarista. Vygotsky destacou-se como um dos principais estudiosos das crianças com deficiência e de seu desenvolvimento psicológico. Os anos de 1924 a 1931 representaram o período áureo de suas investigações como defectólogo. Quando ainda lecionava em Gomel, fundou um laboratório de psicologia para o estudo de pessoas com deficiência. O que Vygotsky propunha era uma visão marxista, dialética, que enfatizava as influências culturais, mais do que as hereditárias.

Cumprе ressaltar que muito da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano adveio dos seus estudos sobre a deficiência. Para esse autor (1993), as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para a criança com

e sem deficiência.

Vygotsky supera as teorias de base empirista e racionalista, ao buscar o entendimento dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza humana. A partir de seus pressupostos, a pessoa com deficiência nem é uma tábula rasa “assujeitada” pelo mundo, como propõe os empiristas, nem é concebida como incapaz, não podendo “dar ordem” ao mundo, por não apresentar as mesmas condições pré-formadas da pessoa sem deficiência. A partir da compensação que as interações sociais lhe possibilitam, a pessoa com deficiência é concebida como “sujeito no mundo”, olhada a partir das suas potencialidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca.

Para compreendermos o discurso vygotskiano sobre a diferença, no que se refere aos processos de desenvolvimento, aprendizagem, pensamento, linguagem e suas interrelações, assim como as implicações do mesmo no contexto social, selecionamos cinco de suas obras que tratam mais diretamente da questão em estudo: A formação social da mente (1984); O desenvolvimento psicológico na infância (1998); A construção do pensamento e da linguagem (2000); Psicologia pedagógica (2001); e Fundamentos de defectologia (1989).

Considerado um dos maiores educadores contemporâneos, Paulo Freire é um autor imprescindível para o desenvolvimento deste projeto. Sua trajetória como homem engajado nas lutas do seu tempo e como educador comprometido com a mudança social nos dá a garantia de um dos mais ricos acervos sobre a problemática existencial humana. Sua preocupação foi sempre a de defender, pela educação, a libertação de todos os homens, opressores e oprimidos. A conscientização, a comunhão e o diálogo constituem, pois, alguns dos elementos de que os homens dispõem para realizar esse que é, sem dúvida, o maior de todos os seus

empreendimentos.

No caso específico das pessoas com deficiência, a sociedade, de uma forma geral e, a educação, em particular, estão fortemente marcadas pelas relações de opressão, tornando tais indivíduos verdadeiros “objetos” da vontade de quem os rotula de incapazes, inválidos e merecedores apenas de caridades humanamente humilhantes e marginalizadoras.

Para este subprojeto, foram selecionadas as obras: Pedagogia do oprimido (1984); Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1998); Extensão ou comunicação? (1985); Educação e mudança (1979); e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997).

A segunda metade do século XX representou um período de grande efervescência do pensamento filosófico. Os paradigmas da modernidade davam mostras de desgaste teórico-prático, passando a ser duramente questionados, advindo, daí, novos entendimentos acerca da história e das práticas e valores norteadores da vida em sociedade.

O pensamento de Michel Foucault, neste contexto, assume um lugar de extrema relevância, visto que ele é um dos mais contundentes críticos do modelo de sociedade normatizadora e disciplinar característico da modernidade.

Ao tentar elucidar os mecanismos (estratégias) sociais de vigilância e de punição, Foucault desnudou o modo de pensar e de agir do homem moderno, abrindo as portas de novos caminhos, diferentes daqueles trilhados até então e tidos como politicamente corretos.

Assim é que a institucionalização da deficiência, um fato socialmente aceito como correto e necessário na modernidade, é alvo de contundentes questionamentos nos dias de hoje. A partir do momento em que se valoriza a diversidade humana e o convívio com as diferenças, o isolamento dos

deficientes em ambientes restritivos perde seu significado social (C. MARQUES, 1994 e 2001).

Por isto, estudar o pensamento de Foucault torna-se uma necessidade. Mais do que isto, é estratégico, nos dias de hoje, buscar compreender os mecanismos sociais de vigilância e de punição, conhecimento sem o qual a superação de tal paradigma torna-se uma tarefa extremamente difícil. Daí a nossa opção pelo estudo do pensamento de Foucault como um dos pilares do presente projeto.

Foram escolhidas como corpus discursivo deste subprojeto as obras *Microfísica do poder* (1985), *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões* (1989), *História da loucura na Idade Clássica* (1978), *O nascimento da clínica* (1987) e *Os anormais* (2001), todas elas com um enfoque no modo como a sociedade moderna percebia, identificava e tratava a diferença nas suas mais variadas formas de manifestação.

Importa ressaltar, contudo, que os estudos empreendidos sobre cada um dos autores só se justificam a partir das relações entre eles estabelecidas, o que significa que os três subprojetos têm como pano de fundo o dado do movimento de ruptura com o modelo da exclusão e a caminhada assumida pela sociedade atual rumo ao novo paradigma da inclusão.

Os caminhos trilhados pela Educação Especial nos últimos anos nos permitem afirmar que o objeto central da discussão sobre uma educação de qualidade abrange necessariamente a idéia de uma escola que seja capaz de atender à variedade de características do seu alunado, universo do qual os portadores de deficiência constituem apenas uma parcela estatisticamente reduzida. Do que se fala é de uma educação de qualidade para todos, de um espaço único para a convivência e para a aprendizagem. Neste contexto é que autores como Vygotsky, Paulo Freire e Foucault se tornam ainda mais importantes, nos auxiliando na compre-

ensão do dito e do feito, além, é claro, de permitirem um posicionamento mais seguro na caminhada rumo a uma sociedade mais justa e mais solidária.

Com projetos como os acima descritos é que o Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal de Juiz de Fora vem contribuindo com o movimento de ruptura de paradigmas, base necessária para a construção de novas teorias e de novas práticas que viabilizem a vida em sociedade fundada nos preceitos da justiça e da solidariedade.

#### REFERÊNCIAS

- 1 FONSECA, V. da. Educação Especial. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 2 FOUCAULT, M. História da loucura na Idade Clássica: São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.
- 3 \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- 4 \_\_\_\_\_. O nascimento da clínica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- 5 \_\_\_\_\_. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 6 \_\_\_\_\_. Vigiar e punir. História da violência nas prisões. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- 7 FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- 8 \_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- 9 \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).
- 10 \_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

11 \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

12 MARQUES, C. A. A imagem da alteridade na mídia. 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

13 \_\_\_\_\_. Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

14 MARQUES, L. P. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: EDUFJF, 2001.

15 MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial na Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

16 NICOLESCU, B. Ciência, sentido e evolução: a cosmologia de Jacob Boehme, acompanhado do tratado Seis pontos teosóficos de Jacob Boehme. São Paulo: Attar, 1995.

17 NUNES, G. O empresário, seu discurso e a constituição: como se faz uma lei. Cadernos de comunicação, Santa Maria, n.3, p. 7-153, jun. 1999.

18 ORLANDI, E. P. A análise de discurso: algumas observações. Retrospectiva. s.n.t. (mimeo.)

19 \_\_\_\_\_. Discurso indígena (org.). Campinas: UNICAMP, 1991.

20 \_\_\_\_\_. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

21 PARO, M. N. (trad.). Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. [artigo científico]. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/vidaind/vidaind.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2001.

22 PEREIRA, L. P. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 113-131.

23 PEREIRA, S. L. de M. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, M. H. S.(Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 424-430.

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

25 SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

26 \_\_\_\_\_. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

27 \_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_ (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

28 VAZ, P. O corpo-propriedade. s.n.t. (mimeo.)

29 \_\_\_\_\_. O inconsciente artificial. São Paulo: Unimarco, 1997.

30 VYGOTSKY. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

31 \_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

32 \_\_\_\_\_. Fundamentos de defectologia. Obras completas - tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

33 \_\_\_\_\_. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

34 \_\_\_\_\_. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## NASCIMENTOS! INVENTANDO E PRODUZINDO “NASCIMENTOS DE PROTAGONISTAS ESTELARES” NAS EXISTÊNCIAS E NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS (ESCOLARES E/ OU NÃO)

Hiran Pinel

“(...) você está saindo como uma jovem, mas vai voltar como uma estrela!”.<sup>25</sup>

### O COMEÇO DE UMA GRANDE AMIZADE<sup>26</sup>

I  
(Pró)curarei<sup>27</sup> aqui mapear três aspectos que também marcam minha/ nossa(s)<sup>28</sup> produção científica: a) os “te-mas” que estou a trabalhar; b) as “bases teóricas” predominantes; c) as “abordagens” ou “propostas teórico-metodológicas”, que atualmente, estão a “(des)velar” nosso agir do “aparecer” de “sentido”: “(...) O sentido não aparece por si mesmo, não tem esse poder, mas precisa de muitas e muitas aparências para poder manifestar-se” (CRITELLI, 1996, p.136).

Para isso produzirei um texto mostrando a importância do educador, do educando e dos outros sujeitos da aprendizagem. Descreverei – mesmo sem explicitar – da nossa temática central (resgate positivo da existência escolar e

<sup>25</sup>.Da película “Rua 42” (“42nd Street”), de 1933, um musical. Direção: Lloyd Bacon.

<sup>26</sup>.Parafraseando uma das falas finais do filme “Casablanca” (1942).

<sup>27</sup>.Nas minhas escrituras gosto de brincar e subverter as sentidos das palavras, colocando parênteses entre elas. Pró = a favor; Curar = tratar com cuidado (e não necessariamente no sentido de medicar e/ou mesmo “dar alta”, pela cura que de clínica clássica se produziu). O cuidado afasta-se do sentido de ser semideus bastante presente no profissional de curar.

<sup>28</sup>.Gendlin (1999); Gobbi e Missel (1998); Morato, (1999); Mahfoud (2003); Schmidt (1990) etc. Entretanto, consideramos experiência como tudo que é vivido (“positivomegativo”), que penetra todos os modos de ser do ser humano.



não-escolar, sem desprezar o negativo desse contínuo), das *bases teóricas* (existencial tal descreverá neste artigo, sem desprezar as contribuições sócio-históricas e literárias); as *abordagens de pesquisas* predominantes (todos os métodos de pesquisas, que permitem algum diálogo inspirativo no fenomenológico-existencial e a produção literária dos textos que descrevem experiências<sup>29</sup> vividas).

Abordaremos os espaços educacionais - escolares e não-escolares. O nosso profissional da Educação produz, psicopedagogicamente, práticas educativas inclusivas (um “saber-prática”) que faz em brotar metafóricos “nascimentos de protagonistas estelares” do seu grupo de educandos. Para que esses nascimentos se concretizem, os discentes/ docentes necessitam – para sua própria existência – de “subjektividades inclusivas” que provocam e evocam o ato sentido de sair do “não-saber” para o saber (de sentido). Eles precisam lutar para evitar que a arrogância e ansiedade de fazer essa travessia os prejudiquem. Também, deve cuidar-se para não se espelharem em um estrelato burguês e arrogante (que é construído, de modo ambíguo no neoliberalismo).

Aquele (os educadores em geral) que permite que todos nós sejamos estrelas o faz – pelos nossos estudos – pois reconhece (e sente) que há espaço e tempo para o brilho. Mas não foi só por isso que inventei essa categoria que marca muito minha produção científica e de profissional da (Psico)Pedagogia. Eu a inventei pela minha paixão inelutável pelo cinema e pelas novelas, produzidas de modos alternativos ou pelo tradicional “star sistem”<sup>30</sup> hollywoodiano.

Esse protagonismo nascido (que reluz como uma estrela) ocorre na fílmica, quando, por exemplo, a personagem Dan-

<sup>29</sup>. Morin (1980).

<sup>30</sup>. Atriz Luiza Mariani representa a que aparece nesse filme de Susana Werneck (2001).

dana sai de baixo das cobertas, e se mostra brilhosa, apesar de curta cena em “Amores Possíveis”. Se ela assim brilhou (portando-se numa atriz iniciante) é porque ocorreram processos educativos subversivos informais, nas relações de “uns” de intensidade, que pode evocar mudanças.

Sugerimos, ao longo do texto, que o educador existencial considera o “ser”, nos “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo”<sup>31</sup> (PINEL, 1989; 2000; 2002; 2003; 2005; Colodete, 2004) e que, para ele, mundo é uma híbrida sócio-historicidade muito complexa de ser descrita, carecendo de disposição para poetizar o descrito, que será oportunamente analisado. O que se descreve é a experiência vivida do sujeito da pesquisa, em um evento planejado ou não. Uma experiência é efêmera no vivido, apesar de poder ficar grudada na memória. É lá – nessa instância do escrito nas estrelas – que ela não expressa tal qual foi sentida, mas como está sendo sentida aqui e agora, no organismo, na “razão encarnada”, no desejo (de vontade e de agir provocação) e na auto-imagem corporal. Afinal, o melhor da “experiência vivida” é a marca (mesma) que ela deixa em nós!

O educador – inventor desses nascimentos – sente que tais “práticas-saberes” ameaçam seu estrelato. Ele pode se sen-

<sup>31</sup>. *Modos* = subjetividades que se mostram/aparecem (ou não) na experiência vivida (“negativapositiva”); *Ser* = “aquilo” de humano que se mostra para ser capturado, descrito e analisado pelo cientista e/ou pelo profissional, que ao socializar, será verificado e testemunhado pelo sujeito da pesquisa e os leitores em geral etc.; *sendo* = estar sempre em processo; *em devir*; *em abertura para outras radicais (im)possibilidades experienciais*; *“uns”* junto ao outro e ao mundo de tudo que há; *Si mesmo* = um projeto interiorizado na/da coletividade; *uma singularidade (na pluralidade) de ser do ser*; *Cotidiano* = tanto pode ser “alienado” e/ou “babaca” e/ou “inventivo”, que nos convida aos enfrentamentos; *Mundo* = complexa e híbrida sócio-historicidade; também alteridade ou outridade; paisagens. (humanas; ambientais; naturais/ecológicas etc.); objetos e signos etc. Todos esses eventos, funcionando interdinamicamente em devenir, é que podem pontuar mosaicos integrados de ser do ser humano, mesmo que de eles (des)velem efemeridade, incompletude etc.

tir perseguido sendo “invejoso”, por exemplo. O docente pode pensar que lutou muito para ocupar esse lugar, que é efêmero, mas que pelo neoliberalismo é impedido de sentir isso, crendo ser onipresente e onipotente.

E mais, sugerimos que uma estrela (re)nascida (o aluno) necessita da iluminação do mestre. Também demanda confirmação da platéia ou assistentes (colegas, família etc.). Por isso sou outridade.

As platéias são os ouvintes ou videntes (ou gente de sentir) que legitimam – atraídos pelas imagéticas capturadas do individual/coletivo vivido do escurinho e sombras do cinema – e mantém esse estrelamento (pela via do saber sentido). Esse brilhar prossegue, pois a inteligência da estrela está sendo útil a quem dele se nutre. Para o sujeito autônomo e autor de si (no mundo), é vital que ele brilhe por sua produção, idéias, narrativas, sucesso escolar, emissão de novos comportamentos, outras atitudes etc.

Ao mesmo tempo, recorrendo ao produzido pela estrela, essa platéia brilha pelas luminuras do outro (educando) e dos seus feitos (produções). Por sua vez, o aluno que está sendo estrela foi iluminado pelo educador. Trata-se de uma rede de luzes, cujas tessituras são ondas e raios fulgurantes! Numa interdinâmica misturada, todos devem se alertar (e se beliscar, para não esquecer) que somos docentes e discentes a um só tempo, uma complexa e híbrida mistura de possibilidades de estilos de aprender e ensinar.

Temos comprovado em nossas pesquisas que o educando ganha “luz de sentido” quando o educador encontra os leitimos do discente mostrar-se em uma ou mais inteligências, permitindo e facilitando que o sujeito utilize suas armas e escudos para (re)tomar seu papel central na “fita”.

## II

Mapear é o ato sentido de construir, com arte desenhada e

ciência, cartas, tracejados de um espaço e tempo. Metafóricas “cartografias” que produz no linha de pesquisa. Toda essa experiência vivida penetra corpo/alma do profissional do pesquisador deixando nele tracejados uniformes e/ou disformes, ou algo indefinido, mas um ser marcado e aberto a mais marcas: marca(dor). Uma terra sem cercanias<sup>32</sup>; um pasto com rígidas e eletrificadas redes de arame farpado. Ambigüidades.

A “aparência”<sup>33</sup> não é um engano. Nela algo se (e)anuncia: Aqui-agora, há tempos, mostra-se um ou mais sentidos de estar sendo no cotidiano do mundo, com minhas forças psíquicas interiorizadas, fortalecendo-me. O desvelamento do sentido, pode nos orientar em relação às nossas tomadas de decisões na vida, às escolhas que sempre nos levam a deixar de lado outras mais, produzindo insegurança básica. Quanto mais eu retiro o véu que cobre/esconde um sentido que clama por aparecer, mais sentidos ficam à espreita, esperando retiradas de sentido. Por isso gosto de brincar e subverter os significados das palavras inserindo parênteses entre elas, inventando mais sentidos, (re)significando a vida (sentido da vida).

(Pré)ocupo-me com temas que se relacionam com as “Diversidades e Práticas (Psico)Pedagógicas Inclusivas”. Estou voltado para o “ser” e o “sentido de ser” da/na “Educação Não-Escolar” – (in)formal e extra-escolar – e “Similares”<sup>34</sup>. O “ser”, tanto pode ser o homem (Ser) quanto seus modos de

<sup>32</sup>. Como diz o personagem fílmico que tem seu nome no título: “Gilda” (1946) de Charles Vidor, definindo-se um rancho sem cercas, um território que não recusa porosidade, provisória que é sendo.

<sup>33</sup>. Aparecer: brilhar explicitamente; dizer a que veio; mostrar a cara; fazer tudo para chamar a atenção e conseguir etc. O parecer refere-se ao que apenas “parece”, mas não é (sendo).

<sup>34</sup>. O termo “similares” significa “saberes-práticas”, “parecidos, mas não iguais” à Educação Especial e Inclusiva, como a (Psico)Pedagogia, as Didáticas, as Clínicas etc. Trata-se de “mais um instrumental” que dependerá de quem irá utilizá-lo (de suas atitudes, posturas éticas e políticas etc.).

ser que (a)parece. Trata-se daquilo de humano que se desvela, aquilo que se ilumina ao olhar sentido do investigador e/ou profissional da Educação e da (Psico)Pedagogia.

### III

O “sujeito nascido” de nossas experiências educativas se atrai e é atraído pelas práticas (psico)pedagógicas, emergindo-se uma metafórica estrela, uma “diva”: “Nasce uma estrela!”<sup>35</sup> e ela “sobe”<sup>36</sup>. Dos profundos abismais (de si no mundo) e das práticas educativas subversivas e inventivas (in)formais – pois inclusivas e sensíveis - emergem os “protagonistas” – aluno que efetivamente aprende, e o educador que se inventa ensinante estrelar (no sentido de estar minado pelo GS Ilumina-dor e Sombrear-se, isto é, colocar à sombra permitindo o outro brilhar, mas a partir de si, do seu ofício). Por isso, nas nossas experiências, o educador não é negado ou secundarizado, protagonista que é (sendo).

A palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: proto, que significa ‘o primeiro, o principal’; agon, que significa ‘luta’. Agonistes, por sua vez, significa ‘luta(dor)’; aquele que nasce ao colocar sua cara numa metafórica tela de cinema, sempre na vida. Sujeito que nasce ao assumir-se aluno/educando, exigindo para si e o outro (e do sistema) ensino inventivo e de qualidade, e possibilidades para ensinar.

Ele não se (com)forma apenas com os conteúdos produzidos na linear modernidade. Também exige, com seu brilho, aprendizagem-ensino (tres)loucado o bastante para que (re)nasça das cinzas. Protagonista quer dizer aquele que

produz movimentos e mudanças experienciais híbridas e complexas, dialéticas. A ação/cena é dita protagônica quando, na sua execução, faz do educando, o ‘principal’ da sua vida social e íntima apropriando-se, de modo autônomo, do saber sentido, do sentido saber solidário e (com)partilhado. Sentido é o significado da direção/ rumo/norte/orientação etc. que toma o ser do ser humano na sua existência. Ele o faz via seus modos de ser e com os seus jeitos de aproveitar oportunidades (ou produzindo elas mesmas). O ser é de sentido, cujo destino (o lugar/tempo concreto ou simbólico) é decidir no social e histórico, na sensibilidade da escuta e do diálogo. Nossos “saberes-práticas” evocam e faz em o sujeito inventar e agir um “Ita do Norte”<sup>37</sup>.

Mais ligado ainda estou aos conhecimentos emergidos nos/dos “Existencialismos”, considerando o “ser-no-mundo” da “experiência” de nascer protagonista: Nas-ci-mento!

Um quase-forte nas intempéries da existência nua e crua, finita e efêmera, mas fornece um rumo. Um cuidado cotidiano nos pequenos prazeres furtivos, um olhar enamorado, um roçar de peles etc. Trata-se, pois dessa (in)sustentável existência fundamental de ser cidadão – cotidianamente inventada. Vir ao mundo, sendo mundanidade... Também natureza, no sentido da ação de se “fazer nascer” pelas práticas (psico)pedagógicas. Gênese. Origem. Genitor (pai/mãe). Lugar de gestar/criar/inventar.

O mundo produz o fazer sentir nascer. O “aprender e ensinar a ser” ocorre na outridade e nas experiências advindas das práticas educativas inclusivas. Esse imbricado processo produz mais sentidos-sentidos na (re)significação das identidades (dentro do real e do simbólico), na diferença e

<sup>35</sup>.Filmes com o mesmo título e enredo (por ano; diretor): 1937 (William A. Wellman); 1954 (George Cukor); 1976 (Frank Pierson).

<sup>36</sup>.Parafrazeando “A estrela sobe”, dirigido por Bruno Barreto (1974).

<sup>37</sup>.Peguei um Ita no Norte”, canção de Dorival Caymmi, que diz: “Mamãe me deu um conselho / Na hora de embarcar / Meu filho, ande direito / Que é pra Deus lhe ajudar”.

na diversidade. Um sair para o (i)luminamento pela ação pensada (com)partilhada.

Havendo o nascimento, haverá o morrer – o viver alegre e sofrido, o envelhecer, o gozo... Mas morrer e nascer carece de compreensão. O estrelamento da gênese só tem sentido assim “no viver inteiro”<sup>38</sup>.

Nos meus estudos, a vida mesma se (re)inventa e aos outros em tudo que há, produzindo – na objetividade – “uns” de seu outro e tênue lado indissociável à subjetividade (singular/ plural) “microrrevoluções por segundo”. A cada experiência, (re)nascimentos! Mas, para isso, na escola e fora dela, no existir, devem os professores, bem como os alunos, “esbofetear-se”. É preciso “acordar”. Essa é a demanda. Acordar para “ensinar-aprender”, algo misturado, onde um ensina e outro aprende, não importando quem, desde que ambos se desenvolvam pela aprendizagem sentida.

Os contextos fora da escola – em nossas (des)cobertas – apontam para passagem entre o inusitado (“não escolar”) e o intensamente vivido nessa área (“o escolar”). Subvertemos nossa proposta. São contextos imbricados – híbridos, complexos – e que podem evocar “coisas” que circulam “entre lugares”, um outro lugar (mediado) a partir desses imbricamentos. Um misto de artes, ciências e letras, por isso dizemos: “– Muito autêntico!”<sup>39</sup>.

#### A ESTRELA

O “nascido” – de nossas práticas inventadas – abandona a pretensa segurança que vivencia e parte, numa deriva, para esse mundo de “meus Deuses”. Joga-se às incertezas, apreendendo os sentidos dos conflitos, e desmascara a fan-

tasia da harmonia, que é compreendida como um porto-parto (in)seguro. Há necessidade de relaxamento de uma família idealizada, mas carece de sair daí, produzir uma escapulida, uma viajada, “pular a cerca”... Então se constitui honorável do saber, e compreende: Tudo é um devir – e por isso nem tão “fino” assim. Somos na incompletude e nas (a)diversidades. O “não saber” ilumina – de fato – os sujeitos capazes de se mostrar sabidos (pela autonomia e participação), abertos aos saberes tradicionais e os que se hão de se inventar, nos mistérios que hão de “pintar por aí”<sup>40</sup> por aqui, por lá. Por isso demandam ação docente, e essa impõe formação continuada e/ou (super)visão técnico-clínica.

Esse “ator social”, em nossos estudos, tem mais se mostrado numa “aprendizagem significativa”, aquela de sentido, pois toca o mais profundo do ser. Nessa experiência ele mergulhar corajosamente, sem escafandro. Vai a outros mundos. (Inter)penetra casas, lares, prédios, ruas, esgotos etc., capturando diversos saberes saborosos, articulados ou não, dentro/fora etc. Estranhos familiares. Abre-se para os riscos de uma cognição inventiva. Viver com medo é um “sobre-estado”. Isso é indigno e contrário aos modos construtores da cidadania do sabido. Aparece o cidadão devido aos protagonismos. Ele (pró)cura “agir” com o outro, sendo enfrentador. Modifica-se e ao outro, bem como aos objetos/signos daí. Exige mediação. Reconhece então suas demandas para “desenvolver-aprender”, (des)velando suas potencialidades mesmas, a de ser protagonista da “fita”.<sup>41</sup> Nossas produções de “inter(in)venções (psico)pedagógicas”

<sup>38</sup>.A frase é: “Viver com medo, é viver pela metade”, e é dita várias vezes no filme australiano “Vem Dançar Comigo” (“Strictly Ballroom”), direção de Baz Luhrmann (1992).

<sup>39</sup>.Reportamos à película “A má educação” (La Mala Educación) de Almodóvar (2004).

<sup>40</sup>.Parafrazeando Gilberto Gil em “Esotérico” (1976; Cd “Doces Bárbaros”; 9ª faixa), que me ensina que “Se eu sou algo incompreensível, meu Deus é mais”.

<sup>41</sup>.Gíria: ter o nome num filme e num papel protagônico (vital para sua existência “aqui-agora”); dar espaço e tempo para ele nascer (protagonizar; estrelar; brilhar); colocar o sujeito na “onda”, na “moda”, na beleza etc.

– sempre inclusivas, no sentido amplo e estrito – estão se revelando provocadoras, estimulantes etc., condutoras do desenvolver/aprender e do ensinar.

(Des)atento e (in)certo, o ser torna-se algo de sentido, (res)surgindo daí uma “cognição inventivamente sentida”. Isso é provocar! Sentimentos abandônicos podem contaminar o “sujeito da experiência” que “viaja” na (pró)cura. Viver é tudo. Não é apenas isso ou aquilo. Viver é morrer com dignidade, abdicando dos egoísmos, ao optar pelo coletivo, pela alegria. Dizer “existir” é o que se destina ao “protagonista nascido estrelar”. Por isso, retira “uns” de “estranha força”<sup>42</sup> que o leva a um acordar. Um nascido, logo (des)cobre, envolvido existencialmente nas propostas psicopedagógicas, que ele é o primeiro a garantir a (esquecida?) força. Na “escola da vida” e nas escolas mesmas, a “vida afetiva” é sendo pautada de “existência de (Des)Cuidado”. Entretanto, é preciso desejo de (pró)mover aprendizes, feito futuros protagonistas das peças (psico)dramáticas, com cenas de sentidos intensos, prenes de vida social. Movimentos diversos. Diversidade.

Ora, esses moveres, são partes de um mesmo ato (psico)pedagógico. “Diz-se” que o aprendiz/ensinante deve partir para esse cenário de embates, numa coreografia “Bruce Lee”<sup>43</sup>, dragão de “possíveis (des)amores (im)possíveis”. Gestos finos e/ou (in)exatos. (Des)harmonia do “lugar-cena”, “uma outra cena”<sup>44</sup>. “Uns” de encontrar-se justo por estar à deriva e perdido, e ao certificar-se desse “uns”, jogar-se na estrada. Nossas vivências nos pontuam essa estrela que

<sup>42</sup>. Da canção “Força Estranha” de Caetano Veloso, gravada por Roberto Carlos (1978), que me provoca ao dizer que “o tempo não pára, no entanto ele nunca envelhece”.

<sup>43</sup>. B. Lee (1940-1973), ator chinês. Caetano Veloso define esse ator oriental como um índio, “Tranqüilo e infalível” (“Um índio”; 1976; 15ª faixa; Cd “Doce Bárbaros”).

<sup>44</sup>. “(...) uma outra cena, a cena inconsciente” (Brauer, 2001; p. 1).

insiste se mostrar útil, mesmo que às vezes a canastronice apareça. É preciso então destacar que há experiências negativas que podem fazer o sujeito submergir, mas aí, mais do que nunca, se torna urgente uma clínica. Clinicar “é o que se faz” (ação provoca-dor-a: escutar e invocar ações psicopedagógicas) junto a quem perde a respiração e quase morre, e demanda por um ajudador. Mas ao hospedar no outro mais experiente, terá que bater no seu rosto/corpo, e então abrir os olhos de tudo que há e houve – ouve. Assumir a existência pode significar catar pedaços de si que irão compor si mesmo da autonomia: “sujeito autor” (autobiógrafo). Esse processo – vivido – denominamos de “clínica social do sujeito”, capturado, compreendido e provocado no seu contexto e de seus (com)panheiros. Ela foge à medicação, aos rótulos emergidos do ato de educar. Começa por indicar profunda, sensível e humilde escuta e – de modo cuidadoso – invenção de ações psicopedagógicas de mudanças explícitas e intencionais. Mas temos que apreender que a escuta sensível e refinada (e empática) é também ativa, e por si só produz e convoca o sujeito a (re)inventar seu projeto existencial que pode conduzir mais e melhor o desempenho acadêmico. A escuta clínica (um fazer) precede a produção de práticas educativas inclusivas, e isso se destaca nos nossos estudos acerca da utilização da didática “adaptação curricular”, “ensino multiníveis”, “PEI – Programa de Ensino Individual” etc., em classe inclusiva não-escolar e escolar.

“Autor nascido da aprendizagem” educacional, tem se permitido e se autorizado. É o nascido que se deu vida. Ele tem se sentido um protagonista de sentido social e histórico. Intervém ou (inter)fere nesse mundo. Recorre ao conhecimento ordenado como prazer da razão moderna ditada pelo Estado hegemônico, mas também – e principalmente – gosta do educador que provoca desordem e caos, pois é aí que ele se delicia, imaginando e inventando outros modos

de aprender. No estrelato, o professor aprende com aquele que um dia chegou pedindo arrego, colo e hospedagem, frente ao cuidado que se propõe. O compreensivo não é apenas descrever esse sujeito, nem visualizá-lo num enquadramento – e muito menos domesticá-lo, vigia-lo, puni-lo. Foucault (2000) denomina isso aí de dispositivos disciplinares. Mesmo sendo complexo desativar esses (des)controles, um “saber-prática” inventado pelos dois nascidos, que tem aparecer no jeito de lutar pela construção diária da democracia. Há um questionamento sempre que o nome cidadão (a)parece para produzir apagões. Há, por assim dizer, um ato sentido de (re)afirmar que, mesmo “mesmo com olhos bem abertos nem sempre se pode ver o que não pode ser visto”,<sup>45</sup> e por isso, a subversão curricular é vital.

Ainda assim é preciso compreender que a (Psico)Pedagogia pode, dependendo do praticante, ser “apenas” um conjunto instrumental (recursos, técnicas, objetivos, conteúdos etc.). Para que nossas “inter(in)venções” produzam sentidos, insistimos não apenas nos procedimentos, mas naquilo de algo que se mostra nas performances/mediações dela. Por isso a sua produção é rica e aberta aos mais diversos autores como a Filosofia (Fenomenológica e Humanista-Existencial), da Psicologia Sócio-Histórica e outros saberes invocados (ética; estética; política etc.). As nossas (super)visões técnico-clínicas têm produzido mudanças nas interiorizações do educador e nelas mesmas, seus condutores. Elas vão (co)movendo – dali, para cá, acolá... – o conhecimento (vida cognitiva). O que “parece” para o docente é o “não saber”. Mas o ato sentido mesmo é o da clínica que estamos a experienciar. O aparecer se desvela do lugar: Eis a vida

<sup>45</sup>. Do filme “Zatoichi” (2003), de Takeshi Kitano, que retira da sua deficiência (estar sendo cego) sua força e habilidade em manejar a espada e o escudo. Narrado ao estilo das Histórias em Quadrinhos Mangá, ao final, abrindo os olhos, ele diz essa frase – o que não impede que continue cego.

afetiva, origem de tudo! Aparece dor, histrionismo, disforia, euforia, desprezar, ignorar etc., ou tudo a um só tempo, algo que provoca dor. É preciso viver com os destoaamentos, os conflitos, as frustrações etc. Então, o educador carece ser escutado, para escutar ao discente.

Assim, a clínica é para o professor. Ele inventa clínica para que a vida afetiva do discente produza alguma fluência na ato de conduzir-se estudante. A clínica que norteia a super(visão) é do supervisor junto ao outro visível (ensinante) e o invisível fantasma (aprendente). Na sua sala de aula, na sala de recursos etc., esse educador ganha brilho e torna-se protagonista, nascido da clínica! O (super)visor é brilhado pelo (super)visionando. O professor ilumina o discente e sua escola, a família e a comunidade. Aqui, o docente tem se mostrado insubmisso, e se inventa/prodiz referencia para seus pares e todos dali e de lá, daqui. Para que nossa (Psico)Pedagogia Existencial seja de sentido, ela tem demandado um docente compromissado politicamente junto aos seus discentes. Ele tem revelado resgatar a ideologia do oprimidos, e luta para (desen)corporar o burguês que impregnou a carne humana. Ele tem se iluminado: envolvido, reflexivo, provocador, competente etc. Ao mesmo tempo, por sua humanidade, ele também cai e se levanta – ou não – dependendo de suas forças internalizadas ou das forças ambientais humanas que (des)cuidam dele. É preciso que ele invente oposições aos estabelecidos pela hegemonia, opondo-se: a) ao neo-liberalismo; b) às subjetividades daí construídas; c) à produção de alienações; d) ao desamparo aprendido que se instala, caso o Cuidado se transforme na sua outra ponta, o Descuidado. Nossa proposta (psico)pedagógica cuida do educador (e ele do educando) para que invente problematizações acerca do currículo prescrito, e ao mesmo tempo produza críticas, (re)significações e transgressões – resgatando de nossa produção as didáticas

alegres, dos exageros, clínicas e/ou eróticas etc., mais curriculos.

Ele acordou-se e foi acordado na relação com o outro, o ensinante - dentro e fora da escola. Diversos “Guias de Sentido – GS”, emergidos como Figuras (Fi.) de um Fundo (Fu.) de experiências, “uns” sempre efêmeros/incertos, vão/voltam – inventam ilusões de (sobre)vivência, mas também assertivas de autonomia. Viabiliza aí um transladar-se entre o “pretensio saber” e o “não-saber”. (Su)posto saber, posto que falta ser (per)seguido, (pró)cuidado, (re)buscado, (re)sentido etc., para então ser colocado no lugar do desejante de aprender. Isso, quando experienciado, exige “batalhas heróicas”<sup>46</sup> na sua apropriação. Estamos a falar da carne dele, a que está sendo penetrada pela “liberdade de aprender”. (Re)nomear-se sempre, muito além do próprio nome (pretensio si mesmo) e sobrenome (pretensa gênese) no mundo. Seu destino: Opor-se ao definido, ao rumo certo. A existência mesma não é precisa, não é racional, não é exata! E como isso dói, como um quadro na parede<sup>47</sup>.

Nossa clínica é social também porque tem produzido fissuras, inserindo – de modo crítico e sensível – os sofrimentos nas redes maiores da vida, e ao mesmo tempo, evocando ao profissional urgência de (re)inventar a partir disso aí mesmo, dessa experiência cotidiana. Uma clínica que não se cala nas injustiças, construindo o conhecimento na sala de aula, para que o descanso seja do herói – e que esse se mostre devido às práticas educativas inventadas.

Nós, os (super)visores, não sabemos o que é e nem como

<sup>46</sup>. *Dentro de nossa sócio-historicidade, o protagonista é um herói cotidiano: “(...) sacode a poeira e dá volta por cima”, como diz a canção de Paulo Vanzolini “Volta por cima” (1962).*

<sup>47</sup>. *Parafraseando o poeta Carlos Drummond de Andrade, que diz “Tive ouro, tive gado, tive fazendas. Hoje sou funcionário público. Itabira é apenas uma fotografia na parede. Mas como dói!” (in “Confidência do itabirano”).*

é ser, mas apreendemos que é protagonizando que o ser apronta. “Uns” modo de tornar-se (pré)sente para o humano, seus modos existenciais de dizer “eu nasci mundo” no mundo.

Temos constatado em nossos estudos que o protagonista é inventivo ao furto do “trono” do Mestre. Um delito capturado no instante do ensinamento. O aluno apreende esses “uns” mesclados. Apropria-se disso a duras penas – deseja o lugar do outro – para ser identidade(s). Pode se sentir “pássaro sem asas”, um escravo que “descuida” de libertar-se. Ele pode ter se deixado, ao seu bel prazer, a “uns” de “sodomasquista”. Será que foi, pela alienação? “Uns” que foi impedido de ser apreendente e/ou ensinante?”

Essa imagética “(com)(e)voca-nos” a protagonizar junto desse sujeito. Ele tenta (re)tomar seu central papel dramático-existencial que, de tanto dramas, sorrimos. Rimos da nossa morada pegar fogo e nossos entes queridos, os (do) entes, serem carbonizados e se transformarem em cinzas, tal qual os objetos e outros sinais. “Uns” tudo que contagia: inteligências, corpos imagéticos (auto-imagens), organismo (físico), desejo.

A literatura científica atual resgata o profissional da Educação e da (Psico)Pedagogia – remunerado ou não – e o mostra a criar práticas (psico)pedagógicas, orgulhando-se do espaço que se ilumina na tela brilhosa: “– Eis o nascido”. Anteriormente dizíamos que o orientador educacional tende, segundo nossas pesquisas, criar/planejar/executar/avaliar programas e projetos centrados nos processos ensino-aprendizagem onde for chamado – um ser sendo da esperança. Ele resgata o nascido como ‘estrela de cinema ou de televisão ou de teatro’, mas empreende riscos vituais e enfiados nas sombras (um local que muito falta agir/pensar/sentir). O apaixonado só vê sombras em

sua vida<sup>47</sup>, e quer um “fiat lux” ou ficar nesse lugar do erótico e da ansiedade.

#### SUJEITO NÃO-IDENTIFICADO

Se não fosse o mestre, o aluno não poderia (des)velar-se o principal da aprendizagem. Mas aquele que aprende, ensina também isso ao outro (de si). Há uma briga – até histórica – pelo locus de controle de si, no papel que deseja desempenhar. “Uns” que roubam cenas do espetáculo de ser ensinante, ser aprendente. Uma misturada de papéis. É desse tipo de alimento que sentirá o sabor e prazer de ser o que se é sendo. Existe o outro nesse nascimento democrático. Aqui, pelas nossas investigações, invoca-nos que todos os luminares são permitidos e apoiados – pelos ensinantes e pelas autoriz(ações) discentes. (Re)lumiam os sujeitos. Surgem oportunidades de “aprendizagens significativas”, pelo “campo experiencial” que toca sentidos. Mestres na direção lumiar<sup>48</sup>: – Eis os “nascidos”! Nossos protagonistas devem se envolver com os outros autores que também se apropriaram. Reluz na tela. Esses “OVNIS”<sup>49</sup> são os docentes e todo o “staff” educacional. O nascido – o qual estamos a descrever nos estudos – evade da luminosidade egoísta, produzindo e carecendo da platéia.

Invade espaço/tempo nos modos de ser aloccêntrico. Todos, “espinozamente” afetando – afetar; ser afetado; afeto;

<sup>47</sup>. Do tango “Sombras” (Original de Javier Solis; Versão:Tânia Alves), que diz, em um melodrama atormentoso: “Sombras nada mais atormentando meu ser Sombras nada mais que me vão enlouquecer”.

<sup>48</sup>. O termo “lumiar” vem de “lume”, que pode significar: um fogo; fogueira; luz; clarão (i)lumina(dor); fulgor fugaz; gênese de luz artificial ou não. Algo que ilustra, um guia(dor). Penetra(dor) sensível e que evoca prazer e dor, alegria e melancolia. Arco-íris. “(...) Então, os meus olhos passaram a lumiar tudo ao redor. Percebi e senti: Eu nasci! Nasci para a vida – fora do dia seis de junho! (...)” (Pinel, 1987; p. 23).

<sup>49</sup>. Comparamos aqui os professores com os “Objetos Voadores Não Identificados” (OVNIS). Desejamos produzir poemáticas para esse profissional tão esquecido de si mesmo, mas que aparece para quem assim deseja sentir e escutar.

afectar, afecção, infectado. “Uns” de que levamos adiante: inventamos microintervenções que provocam a gente mesma e/ao outro de nós. Reconhecemos que predomina a linearidade, e a focamos. Mas é daí que inventamos novas maquiagens, tornando a cara nascida, num algo subversivo e cria(dor). Escola e vida criadeira, tal qual a chuva em terra carente – com sede.

É necessário que se constitua uma efetiva travessia do paradigma tradicional de ensino-aprendizagem para um outro, sem abandonar aquilo de bom no passado. Isso tende a oxigenar nosso cérebro, um bem-estar que fortalece nossa “psiconeuroimunologia”. Somos heróis cotidianos enfrenta(dores)! Consideramos a inserção ecológica e arquitetônica. Aprendente/ensinante se mostram – pelos nossos estudos – nos modos de ser protagonistas que se instituem no “campo da experiência”. Nossa sócio-historicidade – e isso descobrimos – deve ser pautada no “Ser”, e não no “Ter”, por isso nossa crítica ao capitalismo, uma selvageria que nos provoca suor/sair daí, dessa produção de fracassos educacionais (Patto, 2001).

O educador inclusivo – que deve inventar sempre aulas/didáticas instigantes – reconhece e sente os “estilos de aprender e/ou de ensinar”. Deve conquistar todos os discentes que se envolvem e refletem no vivido ali de (Psico)Pedagogia. “Uns” de ser educador que não nega os preconceitos que porta o processo de sendo humano. Nossos estudos pontuam descrenças, mas também inusitadas e corajosas microintervenções.

Um educador que se abre a nossas investidas (psico)pedagógicas tende a trabalhar seus “desejos perversos” de marginalizar o outro – de si – alegando que, se isso que ocorre, “está no meu inconsciente”<sup>50</sup>. Lutamos, por

<sup>50</sup>.Psicanaliticamente isso está na ordem do impossível.



meio da invenção de diversos processos educativos, para inserir nesse lugar (um “não-lugar”<sup>51</sup>) as “subjetividades inclusivas”, que orientam uma ação sentida, numa perspectiva didático inclusivista. Tudo isso é muito forte – se sentido.

Precisa irromper para o ensinante modos dele (pró)curar apoios em “(Super)Visões<sup>52</sup> Técnicas e Clínicas” e/ou em “Formação<sup>53</sup> Continuada”. Essa experiência leva ao mestre (pró)seguir na sua árdua e sutil tarefa. Um ensinante que defende o protagonismo do aprendente. Ator principal: esforço na construção e domínio dos conteúdos educacionais. Estamos a experienciar que há algumas práticas onde a relação do professor com o aluno é difícil, marcada pelo autoritarismo, por prognósticos negativos e sem parâmetro científico etc., apesar do professor dominar conteúdos e didáticas. O professor protagonista nascido, nesse seu modo, nem sempre se (des)vela de modo frontal, com seu nome em luz de “neon” nas marquizes. Ele é sendo um sujeito de “experiências (também) negativas”, tal qual seus discen-tes. Humana igualdade, nas diferenças de si, no outro, no mundo. Ele também clama por necessidades, devido às dificuldades, por exemplo, de enfrentar seus próprios precon-

<sup>51</sup>. No sentido de um lugar transitório, e provocador.

<sup>52</sup>. Uma “outra” visão sentida. Uma alternativa à clássica que produz diagnósticos e prescreve medicamentos. O trabalho de (super)visão é subjetivo (na clínica) e objetivo (na técnica), tratando-se sempre da formação ético-política. Trata-se de um “espaçotempo” de reflexão acerca das práticas (e saberes). Na (super)visão emerge um terceiro que pode estar fora e ajudar a nomear e a discriminar, resgatando o lugar do cuidador educador.

<sup>53</sup>. Formar não aparece aqui no sentido de formatar, enquadrar etc. Trata-se de uma relação afetiva que conduz o saber (uma “razão encarnada”: onde a inteligência aparece depois do desejo, que a conduz). O desejo tanto é o que (co)mova a vontade, como é o ato transformador prenhe de subversão do instituído (hegemonia), pela subjetividade (instituinte). O instituinte é aquilo que inventa uma outra realidade (mostrando-a), caracterizada pela inclusão de todos e de forma inteira, assim uma experiência educacional é instituinte quando busca ressignificar, realinhar a instituição educacional, “(...) dando lugar à diferença, ao mesmo tempo em que luta contra as desigualdades” (Linhares, 2005; p. 1).

ceitos contra outras formas de inclusão de outros grupos. Isso perturba sua produção de “práticas educativas e/ ou (psico)pedagógicas inclusivas” que ele inventa cotidianamente.

#### OUSANDO

Numa rua<sup>54</sup> algo é dito – você sai, e volta protagonista. Diante das experiências das quedas e os levantamentos resilientes, resistentes, enfrentativos “uns” se desvelam. “Uns” de coisas belas e evocam “tins”, e “tons” e “tal”. Pode significar a possibilidade – enquanto ‘devir’ – de se sair (espécie de ‘Ethos’) ingênuo, sem inscrições mapeadas no corpo viajado. Retorna da “experiência”, descreve ao cientista e interpreta compreensivamente. Aconteceram aprendizagens e crescimentos, capturadas pela “vida afetiva”.

Agora retorna ao lar ou a outra casa que o receber. Está sendo no modo respeitavelmente célebre. Ele esteve “lá” e sabe o valor de entregar-se ao que lhe apareceu à frente de sensibilidades. Tudo foi sentido antes de se pôr a refletir. A existência “fala”: “– Minha vida – em você – tem sentido? Qual o sentido? O que é e como é sentir sentido?” etc. Então, o sujeito – se afastado do “Vazio Existencial” pelas coisas de pedagogia inventadas, nasce!

Na (Psico)Pedagogia, as experiências do outro – de impacto em mim e no futuro leitor – são coletadas para delas desvelar o que e como vivemos a existência: “– Somos ou fomos protagonistas?” “O que é e como é os modos...?” Nesses movimentos (ou ‘algo’ de estranho e entranhado), interesse-me pelos afetados compreendendo-os “(...) pelo

<sup>54</sup>. Rua vem de “ruga”, sulco. Redemoinhos ambíguos, e que nas noites nos perdemos, até pelo gozo das aventuras. Na rua é um lugar propício para os modos corajosos de ser apaixonado pelo saber que se esconde nas sombras, que elas mesmas ensinam. Ela nos ensina que representa um palco movimentos tresloucados e (i)lógicos, a vida psicossocial nela (des)velamos. “A rua tem alma!” (Barreto, 2004; p. 1).

tempo histórico” (Arendt, 1987; p. 7). Afetar, afecção...

A “experiência negativa” tem apontado que é melhor dispor-me à generosidade humana dos ‘outros de mim mesmo’. É mais ou menos assim em contextos diferenciados, mas não desiguais, de muita gente. Essa proposta de inventar “práticas educativas inclusivas” exige do docente bravura, humor, riso, seriedade, competência, compromisso político, conteúdos, paixão etc., em um estudo afincado e metódico nos outros luminamentos e papéis principais que se abrem. Gente não nasceu para sofrer e desaparecer nas tormentas tortuosas, mas para sobre(viver) em “tempos sombrios”, injetado de Ética e Estética. Heróis (des)(ar)amados ou não. Quiron – um mito. Ferido pelo discípulo (Hércules), aquele que lhe roubou o trono apreendendo o ensinamento. Final dessa “narrativa experiencial”: o mestre “estranhamente” salvo (!) pelo aluno. O discípulo torna-se mestre. Mas ele salda a dívida? Essa não se pagará, inscrita que está na ordem do impossível – ao não ser que se socialize, ensinando o aprendido. Finalmente, descansa em paz Quiron. Hércules passa por uma “experiência (prot)agonizante”, mas é daí que dissemos o “quão importante é viver, ter o sangue correndo pelas veias, e um corpo a carregar vida”. Isso prova que Quiron foi bom mestre, pois também discente. Ao mesmo tempo, no “processo didático”, ele apreendeu que o bom aluno – mais dia, menos dia – irá ensinar, pois desde o início ensina.

Tenho “(pró)curado” os contextos da “Educação Não-Escolar”<sup>55</sup>, que fazem – ou não – uma interdinâmica com a área escolar. Desejo ampliar e (de)marcar, com mais firmeza, uma espécie de “uns” de ambigüidade “meu espa-

<sup>55</sup>. “Educação Não-Escolar” – (in)formal e/ou não-formal, e mesmo o extra(escolar) – pode ocorrer dentro e/ou fora da escola, (des)vela uma significativa tradição no Brasil/América Latina. Para Simson et al. (2001), torna-se necessário que esse saber seja preservado e atualizado, através de produções científicas, e é isso que nos propomos dentro da nossa linha.

ço singular na pluralidade de ser...”. (Re)inventar “uns”, instituir-se no “moto-contínuo” desajeitado, produzir mais vida e sentidos dela. Tresloucadas correrias aventureiras, que por sua vez, faz o sujeito artista (des)fazer-se, mantendo e expandindo-se como ser vivo. Uma “autopoiesis”: um (re)inventar e (re)criar si mesmo no mundo.

#### HUMANISMO-EXISTENCIAL. FENOMENOLOGIA

Na Educação Especial e Inclusiva brasileira, temos “grandes nomes” que se preocupam com a existência concreta, o vivido pelo educando, e cito nesse caso “duas grandes damas”<sup>56</sup>: Lygia Assumpção Amaral e Roseli C. Rocha de C. Baumel. Também inserimos um “varão”: Antonio Carlos Ciampa (1987).

Ciampa descreve com fina e rara sensibilidade uma nordestina (migrante) na rede do outro (sul maravilha) e suas estratégias de vivências não-escolares. Associa, corajosamente e com competência, à Psicologia Sócio-Histórica, “um certo clima existencial”, recorrendo a Heidegger (1972) e a um discurso poético-literário, quase cinematográfico. É uma escritura provocadora acerca de uma mulher com necessidades que carecem serrespondidas pelos relacionamentos de ajuda.

Amaral está interessada em questões como os diferentes, as diferenças, o si mesmo, o outro e o mundo. Ao prefaciar o “caso Bianca” (in Padilha, 2001; p. XIV) diz que a menina desvelava “opacidade”, e que a experiência psicopedagógica fornecida tornou seu modo de ser... “translúcido”: “A luz que vinha de fora não mais ofuscava, tornando opaca sua vida – pelo contrário, permitia que Bianca fosse atravessada por ela (luz) e a difundisse”. Isso é “literaturalização” a partir de um fato científico. Em seu estudo acerca das defesas

<sup>56</sup>. “Fala” da ex-cantora pop Beck, em “De salto alto” (“Tacones Lejanos” de Almodóvar, 1991) para “sua cover” Letal.

psicológicas de quem sente vivências antagônicas (Amaral, 1995), correlaciona poeticamente com o herói Hércules e seus doze trabalhos.

Baumel (1994) busca, na vertente fenomenológica existencial clássica, possibilidades “(...) para ‘re-desenhar’ a Psicopedagogia em uma fase científica e lógica. Lançar argumentos para novas produções, discussões e avanços na teoria e prática psicopedagógica” (p. 24). Para essa autora, o enfoque existencial fenomenológico aparece para provocar, cabendo aos cientistas “[...] abrir perspectivas para análises e investigações da parte dos profissionais interessadas na configuração científica da Psicopedagogia” (p. 24). Prossegue afirmando que a Psicopedagogia deve direcionar-se à interdisciplinaridade, “[...] um saber que abre campo para trabalhar com a diversidade” (p. 25), exigindo conhecimento da realidade educacional brasileira (institucional, clínica, das políticas públicas etc.), numa “[...] troca com a perplexidade do ser humano (p. 25)”, produzindo e construindo intervenções num processo vivido de [...] reconstruir, com revoltas, contradições e conflitos” (p. 25). Finalmente, descreve o “objeto de estudo” da Psicopedagogia: a “problema humana”. Entendemos que a autora se re(fere) aos “problemas de aprendizagem”. Preferimos apenas “aprendizagem”, no sentido de resgatar o repertório real que o aluno traz consigo para a Educação e que deve ser escutado (bem como evocado) pelo educador. Já dissemos que “(...) objeto da Psicopedagogia são as possibilidades – bem como as impossibilidades – de aprendizagem escolar e não-escolar, frente ao saber e ao ‘não-saber’ dos ‘discentes-docentes’”. Ao mesmo tempo esses ‘objetos de estudo’ não são apenas da Psicopedagogia, mas de vários “saberes-práticas”, mostrando assim suas misturas. O importante é contribuir na produção de ‘auto-cuidados’ daqueles sujeitos que foram colocados e/ou se colocaram no espaço sentido incômodo,

passando a envolver-se em aprendizagens significativas.

Nossos estudos têm desvelado professores que, com muito esforço e trabalho, retiraram de si a máscara da onipotência, produzindo um metafórico e simbólico espaço/tempo, na sua relação, marcadamente afetiva, com seu aluno. Aí ele passa a criar possibilidades de autorizar seus estilos (no mundo) de aprender, formando-o no sentido dele lutar e (pró)curar ser o que se é nos modos de ser. Nesse processo misturado de ensino – “aprendizagem experiencial” – o mestre trata para que suas aulas – (in)formais – sejam muitas nas escutas – que quase sempre têm um alto teor de ouvintismo refinado e sensível; aberturas provocativas e provocadoras etc. Permitir que o outro – sempre de si – escute a própria voz.

O agir levou-me à descoberta de que a (Psico)Pedagogia Fenomenológica Existencial pode ser compreendida como um “método de pesquisa” e ao mesmo tempo de intervenção (“inter(in)venção psico-pedagógica”). “Uns” de sentir metafórico mar, que conduz um barco (cognição) em “limite”<sup>57</sup>. Água e barco interdependentes. Isso produz mudanças afetivas. Penetra o conhecer – e seus riscos. Torna-se proprietário vento dele. Ele é acusado de não sabe(dor)/não conhece(dor), mas na experiência educativa e psicológica, apropria-se do que é seu por direito, e se abre a mais (re)invenções de si no mundo.

Esse “processo educativo”, como no limite errância e à deriva, auxilia a inventar “estilos de aprendizagem” (“de ensinar” “de aprender”). No educador produz autocompre-

<sup>57</sup>. “Limite” (1931), o mais existencialista de todos os nossos filmes, de Mário Peixoto. O filme revela a tragédia da modernidade na seu desejo ansioso pela cura, pela eternidade, pela precisão etc., coisas que suas mãos nunca alcançaram, mostrando a condição finita da existência. É uma película toda narrada pela subjetividade (clamor; lamentos; o eu diluído feito leite em pó na água quente; mistérios da condição humana etc.). A fundamental limitação do homem diante do mundo infinito.

ensão - descobrimos. O educando – nascido das atitudes do professor – vive o experienciar, e pode ampliar e se torna “Pessoa”. (De)enuncia. A empatia das práticas “cutuca onça com vara curta”, e assim professor é aluno. Ora, ninguém sai intacto ou ileso de um encontro humano significativo e provocador, seja tanto para o bem, quanto para o mal/mau.

#### (PSICO)PEDAGOGIA EXISTENCIAL: PESQUISA E “INTER(IN)VENÇÃO”

De modo interdinâmico, eis algumas das etapas das nossas propostas de investigação – e de “inter(in)venção psicopedagógica” – sempre abertas às experiências sentidas, inspiradas na (Psico)Pedagogia Existencial – no método fenomenológico que a produz:

- 1a) – (Pró)Curar a “essência” (sempre inconstante e em mutação a ‘bel prazer’ dos a-pareceres), aparece depois da existência mesma primordial - possível – da experiência vivida e mostrada. “Uns” advinda das intensas relações sujeito da pesquisa e pesquisador. Essa experiência é para ser (i)luminada, apreendida, descrita e interpretada pelo investigador. Uma análise que poderá ser junto ao sujeito existencial. Na intervenção aparecerá – ou não – o modo do outro lutar para ser protagonista nascido para viver. Nas relações de ajuda (psico)pedagógicas pedimos confirmação do orientando acerca de nossa “interpretação”, até para sentir se ele escuta a própria “voz”. Na pesquisa, isso de interpretar se torna uma regra comum. Algo será analisado para o leitor, respeitando o orientando (sujeito da pesquisa) que não escutará – mesmo porque parece não ser o momento certo de sua ascensão estrelar. Trata-se de uma “essência” construída na alteridade, algo que depende pois da “existência que a antecede, tornando-se a primeira”. “Essência” aí não é raiz e nem estrutura estática, mas algo que, depois da existência primordial, mostra seus aparecimentos ao mundo do outro... Uma interminável dinâmica de um sujeito brotado na cena da vida, protagonizando-se efêmero, finito,

irrepetível etc. Uma “contra-essência” que compreendemos aberta a mudanças no cotidiano. Capturar uma “essência” não é descrever algo definitivo e cristalizado, mas um algo dos reinos desfeitos e desobstruídos, uma insustentável raiz desenraizada. A única essência dessa pesquisa é priorizar o fato a que se destina: A “existência” cuidada;

- 2a) Tentar exercer “Epoché”, isto é, (pró)cuidar-se com todas as “forças”, tentando suspender preconceitos, estigmas, discriminações, valores, teorias etc. Inventa serenidade para isso, já que a existência é deveras apronta(dor)a, provoca(dor)a, conflituosa, como bela e danada. O que o pesquisador e interventor vivencia nem sempre é paz e bondade, mas também terremotos, azares, ódios etc., numa miscelânea iluminada pelo rigor científico e de ajud(ação). Tentamos, e reconhecemos nessa arrogância do ato sentido de tentar suspender arquiteturas, maquiagens etc., como um projeto sonhado. Trata-se de um “plano frágil de vida”, uma utopia de entrega àquela existência vivida ali no “setting” clínico e/ou outro campo da pesquisa. Um protagonista – um nascido – é aquele que se assume limitado, e por isso descobre-se corajosamente humilde. Como “inter(in)venção (psico)pedagógica” apresenta características personalíssimas, que merecem ser organizadas e descritas, objetivando inventar e provocar o leitor interessado em (re)inventar si mesmo ajudador;

- 3a) Provocar e evocar as pessoas (orientando e/ou sujeito da pesquisa, e mesmo ao leitor) para que aumentem e/ou ampliem sua “autopercepção consciente”. Falamos de algo que pontua o “de si mesmo” nesse contexto de “uns”, donde subentende-se um “si” como impossibilidade. Ora, sendo singular, o ser também o é na pluralidade mundana. Aqui o cliente e/ou sujeito da pesquisa é perturbado. Como um vaso de porcelana chinesa, ao quebrar-se, deve catar pedaços de si e, assim, a partir dessa dolorosa vivência, se

(re)inventa, criando jeitos de viver e de (sobre)viver, de suportar a barra existencial ou produzir uma luta para transcendê-la, nascido! É uma percepção intencional advinda da relação “sujeitomundo”. Na pesquisa, o estudioso terá por base a linguagem e outras expressões descritas do/no vivido pelo outro. Isso ainda há no início, no ato sentido de coletar os dados. Nas relações de ajuda, por exemplo, é um procedimento cuidador. Quando algo é dito, então algo no mundo se modifica, e essa mudança ocorre dentro de si<sup>58</sup>. Essa evocação lembra ao sujeito que algo ou alguma coisa, no que clama em ser apoiado, (des)cobriu-se e viu-se cuidado. Essa cena é resgatada das interiorizações pautadas pelas acertadas “decisões”. Toma-se tenência naqueles instantes vividos, “envolvido com aquelas coisas”. A narrativa dessas vivências é poética, literária, pintada, (de)cantada etc. As lembranças recorrem aos autores da literatura artística, as imagens, as canções populares, as frases fílmicas etc. As artes colaboram no mostrar do já aparecido, mas que precisava de um olhar sentido luminoso do profissional. Nos apareceres das verdades sentidas, capturadas e apresentadas – descritas e analisadas/interpretadas – também pede sua colocação no mundo. Por isso a literatura científica torna-se mais evidenciada nas luminuras do tecer junto aos protagonismos nascidos. O ajudador deve ser já um sendo do não aborto. É devido àquele encontro ali que o ajudado, hóspede daquele que sabe o saber saboroso da ajudação, se põe em sua “via crucis” e no seu projeto de transformar o protagonista em autônomo, livre com seus companheiros existenciais. “Uns” que permitiu bater na cara e nascer!

<sup>58</sup>. Na película “Eu sei que vou te amar” de Jabor (1986) os personagens perguntam a si mesmos e aos espectadores: Existe uma palavra que ao ser dita muda alguma coisa, algo, alguém? Pela falação escutada a resposta pode direcionar pela (im)possibilidade e, nesse sentido põe em cheque nossos projetos de produzir “inter(in)venções (psico)pedagógicas”, pois elas são pautadas pelas linguagens orais ou não.

O cidadão, ao nascer assim, exige cidadania. Ele cumpre os deveres, exige seus direitos e, nesse “entre-lugar” subverta a ordem estabelecida, reinventando si mesmo junto aos outros em um mundo inóspito, cujos sinais merecem decifração);

- 4a) Apreender e descrever naquilo que for possível, o “Todo” de “uns”. “Descrever sensivelmente o vivido”, de modo tocante, pois o outro é (ar)tista. Produzir uma das possíveis interpretações – hermenêuticas ou outras quaisquer – desvelando aquilo que já estava a brilhar e a se mostrar, mas que clamava para que alguém descrevesse. O orienta (dor) fala ou deixa o outro falar o que escutou de “si”, e num processo de “insight” provocar mudanças positivas e sombreadas da realidade objetiva e subjetiva, pois nas cegueiras também se vive pela excitação do (des) conhecido enxergar. Viver é tomar decisões e sofrer pelas escolhas – outras são deixadas de lado. Ao escolher, sempre algo se perde. Isso sim é o destino, no sentido de “eu” construir “meus” destinatários. Na pesquisa, eu escrevo o que oralizaria “idealmente”, mas que naqueles instantes-luzes não seria escutado. Posso correr o risco de produzir fiapos e firulas de “análises selvagens”. Isso conduz a uma proposta, também na ordem do (im)possível, a de integrar algo humano que está sendo desintegrado e caotizado, além do mais esses lugares/tempos são propícios, invoca(dores), estimulantes etc. Essas experiências bruscas, desconstrutoras, têm-se mostrado nas – nossas investigações – como um algo vivido tão intenso que evoca ao ser uma ordem qualquer, uma organização que se por si mesma se (des)organiza: “subjetividade inclusiva” autopoietica. Essa captação integrativa ocorre através de um cuidadoso e humilde exercício de ser no mundo, mas o que dita existir dúvidas de compor esse todo. De “fato sentido, apenas um mosaico do humano”. Uma devolução dos dados coletados pode soar

(e ser) “primitiva”, mas cabe ao pesquisador compreender eticamente o que ocorre na existência, no vivido – de que “lado está” – (im)pondo (re)velar seu compromisso político junto aos sujeitos existenciais: Na pesquisa, esse exercício tem exigido uma total disposição para sentir, emocionar. Um algo de estar sendo no lugar (im)possível do outro – em um híbrido e complexo processo empático – psicodramatizando o experienciado, recordando de detalhes, iluminando a ‘Figura – Fi’ apreendida de um ‘Fundo – Fu’. Descrevemos uma dinâmica (in)terminável e rica de Fi/Fu, que ora (des)aparecem, ora apenas perecem. Então se foca um ‘Todo’ percebido, formado, e que deve ser descrito cientificamente. Uma totalidade apreendida segundo o estar sendo e de uma pretensão no mundo. Uma (im)posição desse mesmo mundo que constituiu a Representação Social de que apenas o ato de integrar é aprendizagem significativa de saúde. É como se não fosse da desintegração, desse lugar mesmo, que pudéssemos apreender significados assusta(dores), como os de que ali, na aparente desilusão e tormenta, o saudável se afronta a nós. Uma saudabilidade advinda dos enfrentamentos protagônicos imputados de cidadania. Essa (des)integralidade é bem descrita por Colodete (2004), quando apreende um Guia de Sentido (GS Enfrentamento) de uma menina com história de maus-tratos físicos (queimaram-lhe as mãos). Seu nome Hyngridi. Guardiã de si, do seu protagonismo estrelar – mas faltava nascer de uma prática educativa inclusiva pelo ir por dentro dela, pelo pesquisador/educador. Etimologicamente, seu nome batismal, desejado por sua mãe, significava luta(dor)a, heroína – componentes do papel principal dentro e fora da escola, da família, da comunidade etc. E mais, seu nome foi escolhido por causa da atriz Ingrid Bergman<sup>59</sup>. O que o pesquisador (e produtor de práticas (psico)pedagógicas

<sup>59</sup>. Famosa atriz. Uma grande estrela de cinema, que ousou filmar fora dos padrões de Hollywood (EUA).

cas) construiu/fez – uma “clínica social do sujeito” – ao lado da sofre(dora) heroína, foi o ato sentido e exaurido de retirar, de dentro dela, o interiorizado GSE pois ao chegar, observar, inventar suspensão, descrever detalhadamente as vivências, coletando e analisando os dados e (des)velando um GS e os modos de ser... Etc. compreendeu que nem vítima se (pré)dizia, protagonista de uma existência. Aque-la foi a primeira tentativa de alguém de sua família – com histórias de atendimentos psiquiátricos – tentar roubar-lhe a cena (queimando o seu filme) pelo viés da patologia. A menina ficou mais estrela dessa peça do que era antes. (Psico) Dramaturgia tecida e escrita em várias mãos de uma comunidade de origem italiana. De diversos sutis modos, essa menina provoca “estranhezas” nesse lugar tradicionalmente de etnia branca. Isso pode sinalizar com as (im)possibilidades de (com)vivência cultural, numa experiência de diversidade.

Toda essa nossa proposta é um exercício desejoso de “escuta refinada e sensível” – um “quefazer” – na “clínica do sujeito social”, inserindo o cidadão, sujeito de Direito. A partir daí, um levantamento de (su)posições junto ao vivido aqui-agora – e indo além disso – numa ampliação do vincular experienciado. Uma penetração no mais profundo do ser humano. Um capturar dos efêmeros e inconstantes modos de sendo. Uma percepção intuitiva também, por que não?!

#### UMA “CLÍNICA SOCIO-EXISTENCIAL DO SUJEITO”

Na clínica, envolvida existencialmente nela, e distanciando-se dela, (pró)cura-se sentidos significados e significados sentidos. O investigador – “doralegria” - (re)significará a situação, avaliando-a. Complexamente, ele já está produzindo práticas (psico)pedagógicas interessantes e provocadoras, uma das tendências do que chamamos originalmente

de “inter(in)venção (psico)pedagógica”. Nesse processo de “clínica social do sujeito” – um sujeito existencial – vai se avaliando e ao outro, produzindo mais (re)significados, eliminando práticas inadequadas – pelo menos naquele vivido instantâneo – ou (re)adaptando-as aos “estilos de aprender” do aprendente/ensinante. Ensinar – no clima dessas “Didáticas Clínicas Sociais dos Sujeitos de Autorias (de Si no Mundo)” (Pinel, 2004) – é antes de qualquer coisa “(...) resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza, e muitas vezes, de emergência” (PERRENOUD, 1993; p. 130). Trata-se de ajudar o outro a apreender os ensinamentos propostos pelos docentes e pesquisadores, segundo o desenvolvimento científico das didáticas associadas às suas invenções e às do outro (aprendiz) – que muito nos ensina acerca dele e de nós. Não se pode ocupar outro lugar que não aquele que luta para dar conta: ser mestre; ser investigador. Sua meta é ser profissional da Educação e da Psicologia: (Psico)pedagogia – e que carece de mais saberes/práticas. Não pode estar focando uma defensiva de “outra ordem”, a não ser da esperança de que é possível ensinar/aprender conscientemente. Desejamos/estamos a produzir apenas a descrição e o resgate dessas “clínicas sociais da escuta” na invenção de intervenções mais criativas. Um pouco mais pontuais, é claro, mas associadas com o “quefazer” aula, seja onde ele ocorrer. Isso nos leva a um compromisso político a favor do sujeito da sua autonomia e seu crescimento. É a política de nossas didáticas clínicas. Política.

Estamos a descrever uma “clínica política” – “uns” de provocador – que deixa o sujeito escolher (no mundo) seu “papel”. Assumir os riscos advindos. Inventando mais sentidos para o que lhe foi ou é ensinado, provocando a si e ao seu grupo e outros grupos, num exercer a cidadania, conduzindo seu mal-estar para o bem coletivo – pois é daí também que emerge felicidade (saúde). “Uns” de algo que

impõe tomada de posições frente ao nosso experienciar mundano contemporâneo de beleza e perversão. Irrompe do “ventre” livre (ou escravo) subjetividades – nas objetividades, é evidente – (des)humanas. Tudo pouco discernido criticamente. Um ligar-se aos meandros da noturnidade, do ignorar e (re)iluminar o que vier. As sombras também nos ensinam a produzir novas sombras no ar, a sombreado. O educador/ investigador – ele também um protagonista jogado nas catástrofes abismais – demanda (re)definir esse seu modo, e tal qual o discípulo, deve abrir-se a novas possibilidades que saem das (racha)duras do processo de sentir o conhecer. Nem tudo é linear, e ele pode ser capturado pelos caminhos tortuosos, desalinhados, deselegantes... Ambos – “professoraluno” – em nossas investigações, se entregam a esses hibridismos próprios do ato de aprender/ ensinar. Aprendizagem se (co)movendo, prenhe de (com)paixão e (des)cuidado, por isso: Cuidado!

Uma clínica provocadora, que revela “tudo” em tempos/espacos confusos. Experiência que, se vivida, não deixa “pedra sobre pedra”, evocando a urgência de mudar, questionar, invocar etc. O que era certo, hoje navega na escuridão e nos escombros do fundo do mais fundo de “uns” de si, experiência cheia de “luz-didática”. Meandros internos marcados pelo “lá fora” marginalizador, mostrado pelas diferenças de classes sociais, desemprego, desamores, desumanidades, crimes impunes etc. Uma “clínica da política humana” que estamos a (pré)sentir nas nossas investigações como produtoras de maremotos, e antes que se espera, as calmarias chegantes e reclamantes, e seu retorno aos vendavais constantes. Quando está dormindo, aparecem os sonhos pesados – pesadelos. Ao acordar, o mundo já é “cor de rosa”. No psicofisiológico sono MOR a RS é do escuro, mas que há luz nele, uma que ensina. O suor noturno é o mesmo matutino e vespertino. Suor advindo do trabalho

“tripalium”, pelo abuso produzido pelas repetições, pela falta de tudo de concreto, metafórico e simbólico etc. Puro humor, alegria, coragem, humildade... (co)move(dores) de tudo que há de bom – ou não.

Essa clínica se “(...) sustenta em uma perspectiva ética, ou seja, de valores facultativos e não transcendentais de certo e errado, que implica, portanto, uma ação política sobre a vida em geral, apostando nos processos de produção de si e da existência, além do acolhimento do sofrimento” (ZIEGELMANN, 2002; p. 60). Ela pede uma política para a clínica, para o processo de ensino-aprendizagem para a Educação Especial, Inclusiva e Similares. “Uns” de muito além da repressão e da docilização dos corpos submetidos. “Uns” de (re)nascimentos pelo cuidado de si no mundo dos outros (de si), dos objetos, sinais etc. Novas felicidades, não apenas centradas nos umbigos (individualismos), mas também no social – uma outra ética, na saúde pessoal e coletiva – cuidando de espalhar Cuidado e enfrentamentos “das-dores”. Nossa produção científica descreve a indissociação complexa/híbrida entre todos os pólos (des)velados, e suas diferentes energias, diferenças que se impõem. A vida não é (ciência) precisa, nem a navegação é precisa (como supõe a ciência clássica e tradicional). Para mim, tudo é muito difícil, misturado...

O que se objetiva com essa “clínica da escuta refinada e sensível” é coletar dados na investigação sentida, mas também de inter(vir): ir por dentro de “si do outro” nessas (im)possibilidades. O sentido político está em (pró)curar saídas psico(pedagógicas) de Cuidado para ambos, cuidando desses viajantes nas eleições no mundo por uma ou mais posições. Sentindo-se singular, nunca esquecerá (mesmo que tente) que é mundo/pluralidade. Um viajante se deixa marcar (e por isso constrói mapas na sua auto-imagem corporal) por onde vivencia, mostrando-se diferente do turista

que é rápido e se impede de sentir o outro, ansioso que é (e por isso macula os ambientes visitados). Descrevemos em nossas investigações uma outra clínica, realmente!

Deleuze (1978, p. 113) diz que estamos (pró)curando fugir das “[...] duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com a exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas”. (Pró)curar, significa colocar-me a favor do cuidado, do ato sentido de cuidar, e tomar cuidado com os riscos, sempre possíveis, de repetir compulsivamente um saber que é suposto, já que de nada adianta apenas dizê-lo, visto que a “[...] pulsão de morte é o motor da repetição” (FREUD, 2005), mas isso não impede que exista uma exaurida catarse de aprendizagens significativas.

Na “clínica social do sujeito” – temos comprovado em pesquisas – exige do ajudador indignação frente às injustiças. Um afeto que atua como condutor de tudo racional do humano encarnado: “racional encarnado”. A razão tem veia, “sangue e areia”,<sup>60</sup> corpo e alma, amor e paixão, ódio e ciúme. A “lei do desejo”<sup>61</sup> é um GS que (co)movimenta a introjeção ou internalização de tudo que há. Também (co)atuam o organismo, a auto-imagem corporal e aspectos psicossociais (sócio-históricos, culturais, compromisso político, competências – de conteúdos, das didáticas etc. – signos/ linguagens, materiais etc.). Isso pode produzir (re)construção da nossa “[...] potência política [...] nossas ‘utopias ativas’” (RAUTER, et al., p. 11).

O educando (pró)cura no orientador modos de ser. Ele então se mostra cuidando de si no plano (psico)educativo. Resgata dessa interioridade internalizada, a capacidade – que imaginava perdida – de (re)inventar-se, de criar-se co-

<sup>60</sup>. *Telenovela da Rede Globo de Janete Clair (1968).*

<sup>61</sup>. *“La Ley Del Deseo” de P. Almodóvar (1987).*



tidianamente, mostrando novas subjetivações. Há nele uma vontade de desenvolver/aprender/ensinar. Qual é da gênese provocadora do sofrimento “cognitivo-afetivo”? Então, ele fala daquilo que o motivou a buscar, de modo consciente ou não, uma “escuta clínico-social de si”. Talvez ele não se imaginava protagonista de si mesmo no mundo, “uns” que permite nascer e brilhar, sem envergonhar-se ou pedir desculpas, pois seu sistema de “stars” não é norte-americano, mas “uns” de social, de participação política, de sair de casa enfrentando “Deus e o diabo na terra do sol”.<sup>62</sup>

Nesse dúbio, sombrio, (co)movente e metafórico “entre-lugar” – entre educando/educador, mediado pelas linguagens (não-verbais e verbais) resgata seu poder pessoal/social de luta, por meio do (des)encontro. Uma super(ação) e/ou (com)vivência com os aspectos (pré)sentes na existência mesma, numa “minha alegria é triste”.<sup>63</sup> Entre esse lugar e outro, um ponto-luz de “(inter)mediação” (pois intermediário entre si mesmo conhecido e o outro estranho) desvelamos “uns” de insubalternidade, um ser que inventa novos e alternativos discursos/ ações e sentires (sem desprezar o já inventado, mas provocando-o).

Tanto nas relações individuais, quanto nas grupais, o educador/educando nunca é um taxativo “é”. Ele está sempre sendo “uns” algo de si, sempre se auto-organizando, ele mesmo crescendo e aprendendo, se atualizando na “clínica cuidadosa”. Ser humano, o educador também carece dessa escuta que fornece; senão, enlouquece de vez. Ele clama por outros ordenamentos que se “caotizam” outra vez, novas perspectivas sem rótulos, aproximações com o factual

<sup>62</sup>. Filme de G. Rocha (1964), a partiu do cordel: “(...) eu vou lhes contar uma história que é de verdade e de imaginação, ou então que é imaginação verdadeira” (Rocha, in Moravia, 1964).

<sup>63</sup>. Trecho de “As Canções que Você Fez Pra Mim” de Roberto & Erasmo Carlos, regravada em 1993 por Maria Bethânia – estrelar!

e com o (im)possível de “uns”, (com)juntamente construído nas produções de práticas educacionais.

Essas intervenções e interferências são oportunidades oferecidas pelo orientador, facilitando o mostrar-se nessas demandas, a de (re)inventar-se na oposição contra um cotidiano que produz alienações, perversões e “outras babaquices”, e que ao mesmo tempo é sentido como que provoca invenções, e desvelador do saber pertencente àquele que se apreendia “não-saber”. “Uns” algo da ordem do sabido, (im)pedido de possibilitar-se e legitimar-se aprendiz.

Aquele que escuta se mostra numa das possibilidades dessa “clínica do sujeito”, uma firme e inexorável posição contra a “exclusão social” que se cristaliza de modo forte, nesta sócio-historicidade. O mestre “mostra/ilumina brechas” e as coisas boas advindas desta “clínica”. Ele não fica praguejando ser da escuta, a não ser que se sinta perturbado diante dos sofrimentos do outro, e deseje um mundo falsamente harmônico. Essa experiência tem evocado aos nossos sujeitos, que daí mesmo emergem luminares produzem alumbramentos a partir de atos aparentemente individuais. Logo se apreende o mundo onde que se está produzindo.

#### PÓS-ESCRITO

Ana e Hyngridy (Colodete, 2003; 2004), O’Damião P.; Flynn O’ (Pinel, 1987; 1989; 2000 a; b; 2001; 2002; 2003; 2004) etc., são alguns dos estudos de casos que já produzimos. Eles impõem sempre a busca e a invenção de práticas educacionais e (psico)pedagógicas do leigo (pais, por exemplo) e/ou de toda uma equipe dentro e/ou fora da escola (de professores, educadores, orientadores etc.), impondo uma ética e estética de cuidadoso compromisso coletivo, focando sempre a desinstitucionalização. Esses estudos de casos clínicos – marcados quase sempre por “su estilo, su

espírito<sup>64</sup> humanista-existencial – trazem o existencialismo mesmo ou fragmentos dele em seus relatos das experiências híbridas (descritos e analisados). Todos os sujeitos educandos e educadores foram (re)nascidos de práticas educativas inclusivas provocantes, ousadas, corajosas, atrevidas... Práticas que resgatam o poder estrelar dos nascimentos que objetivam produzir protagonistas, aprendizes e ensinantes que falam de si como criadores, resgatando sua história individual/coletiva, pois aprender “[...] é construir espaços de autoria e, simultaneamente, é um modo de ressituar-se diante do passado” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 69). A estrela nascida no núcleo mesmo das “inter(in)venções (psico)pedagógicas” (segundo nossas des-cobertas) é um produtor de autobiografias e das biografias de seus (com)panheiros. É um contador de histórias orais (narrativas). É um escrevente de “causos”. É um ensinante fundamentado no vivido, que encontra teorias (sempre indissociadas daquelas práticas experienciadas) ou as inventa.

Um nascido exige a manutenção dos seus traços – humanos, bonitos, delicados, desamparados... E quer brilhar! Para produzir esse ser necessitou do outro – o ensinante, e da platéia!

O processo, entretanto, é misturado – dolorido/prazeroso – e exige cara para o “close-up”. “Esse cara que me consome”<sup>65</sup> tende a demandar recuperar o que é seu. Exige coragem para, de súbito, como Aurélia Nascimento,<sup>66</sup> esbofetear-se duas vezes, de um lado e de outro do rosto, para finalmente acordar-se e ver quem era, refletida n’algum

<sup>64</sup>. Parafrazeando *Letal*, personagem de “*Tacones Lejanos*” (De Saltos Altos) de Almodóvar.

<sup>65</sup>. Caetano Veloso autor da canção “*Esse Cara*”, gravada em 1989 por Cazuza no CD “*Burguesia*”.

<sup>66</sup>. Personagem – que junto com *Serjoca* – principal de “*Ele de Bebeu*” de Clarice Lispector (in *BALABANIAN, Aracy. Contos por Aracy. São Paulo: Luz da Cidade, 2001*).

espelho: Um rosto humano, encarnado, simples, mas que finalmente não precisou de maquiagem para aparecer e produzir sentido.

Aurélia, como nossos sujeitos de pesquisa que experienciam nossas práticas educativas e (psico)pedagógicas, (des)velou-se: Nasci!

A cena se fecha com a cara de Aurélia. No lugar dela vejo sujeitos de nossa pesquisa. Um ou outro, ou um rosto que contém todos ao mesmo tempo “uns”, um arco-íris!

“– Senhor professor, estou preparado para o ‘close’!”<sup>67</sup> – disse finalmente o aluno, nascendo protagonista estrelar!

#### REFERÊNCIAS

- 1 AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência: (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.
- 2 AMARAL, L. A. À guisa de prefácio. In.: PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial*. São Paulo: Cortez, 2001; p. XIV.
- 3 ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- 4 BAUMEL, R. C. R. de C. *A psicopedagogia no enfoque existencial fenomenológico*. *Revista de Psicopedagogia*. São Paulo: ABPp, Junho de 1994. V. 13; N. 29; p. 24-

<sup>67</sup>. *Imaginamos o aluno brincando de se iludir, bem como iniciando a representação de papéis que no real terá que mostrar para viver. Todo protagonista precisa “disso” para defender-se, da experiência às vezes esgotante de estar sendo uma estrela, um protagonista nascido de práticas educacionais. Intencionalmente ele imita a atriz decadente Norma Desmond (mas numa Gloria Swanson brilhante, e já madura) de “Crepúsculo dos Deuses” (“Sunset Boulevard”, de 1950). No “close” a estrela aparece com toda sua cara na tela (na fita), provando que pode, mesmo efemeramente, transcender ao tempo e ao espaço (ou não). Dar um close nela, diria Erasmio e Roberto Carlos referindo-se à atriz (e ex-travesti) Roberta (Close): focar apenas ela e mais ninguém (num rosto coletivizado pelo enredo dramático).*

26.

5 BRAUER, J. F. O Ensino da Psicanálise. [www.ponto-deestofo.org](http://www.ponto-deestofo.org). [capturado em 17 de janeiro de 2003].

6 CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense, 1987.

7 COLODETE, P. R. Modos fenomenológicos Existenciais de descrever estudos de casos na Educação e na Psicologia. *Pró-discente*. Vitória: UFES/PPGE, V. 09; N. 01-02; Jan./ Dez. 2003. p. 114-126.

8 \_\_\_\_\_. Sobre meninas na tempestade: um estudo de caso a partir de uma “inter(in)venção psicopedagógica” escolar e não-escolar. Dissertação de Mestrado. Vitória (ES): PPGE/ UFES, 2004.

9 CRITELLI, D. M. Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC, 1999.

10 DELEUZE, G. Idéia e afeto em Spinoza. Tradução de Francisco Travesso Fuchs. “Deleuze Web”. France: Cursos em Vincennes. 24 de Janeiro de 1978.

11 FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2000.

12 FREUD, S. Obras completas. Livro em CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

13 GENDLIN, E. Focusing; oricessi y técnica del enfoque corporal; Bilbao: Mensajero, 1999.

14 GOBBI, S. L.; MISSEL, S. T.(Org). Abordagem centrada na pessoa: vocabulário e noções básicas. Tubarão: Universitária, 1998.

15 HEIDEGGER, M. Ser e tempo. V. 1; 2. Petrópolis: Vozes, 1972.

16 LINHARES, C. F.; LEAL, M. C. et al. Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

17 MAHFOUD, M. Folia de Reis; festa raiz: psicologia

e experiência religiosa na estação ecológica Juréia-Itatins. São Paulo: Companhia ilimitada; Campinas: Centro de Memória / Unicamp, 2003.

18 MORATO, H. T. P. et al. Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

19 MORIN, E. As Estrelas de Cinema. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

20 PATTO, M. H. S. Produção do fracasso escolar. São Paulo: TA Queiroz, 2001.

21 PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

22 PINEL, H. Educadores de rua, michês e a prevenção contra as DST/AIDS: uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. Tese Doutorado; 2 vol. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000.

23 \_\_\_\_\_. Acompanhando educacionalmente um ambíguo Bivar: resgatando um dos modos de ser sendo pedagogo. Anais do 7o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Belo Horizonte: UFMS/ Anped, 12 a 15 de junho de 2005.

24 \_\_\_\_\_. Adolescentes infratores; sobre a vida, o autoconceito e a psico-educação. Vitória: UFES/ PPGE, 1989.

25 \_\_\_\_\_. Alguém atrás da porta: quando o processo de ensino aprendizagem é

ameaça(dor)? Caderno de pesquisa e educação – PPGE/ UFES. n 12; Dez. 2000.

26 \_\_\_\_\_. atendimentos psicopedagógicos especiais às famílias de alunos do Núcleo de Educação Especial da UFES: nomeação da escuta empática. Revista das Faculdades de Linhares. Linhares (ES): Ano 1; n. 1; Out./ 1997. p. 18-21.

27 \_\_\_\_\_. Dora e Josué; (pró)curando uma “sub-

jetividade inclusiva” em contextos não- escolares informais, a partir dos escolares, na fílmica de Walter Salles “Central do Brasil”. Anais do 9o Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: UFES, 23/ 08/ 2005.

28 \_\_\_\_\_. Educadores da noite. Belo Horizonte: Nuex-Psi, 2003.

29 \_\_\_\_\_. Família & prostituição: Educação especial Não Escolar (de rua) & a/diversidades (uma análise fílmica de Garotos de Programa de Gus Van Sant). Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/ UFES. Vitória: n. 15; Jan./ Jul. 2002. p. 44-93.

30 \_\_\_\_\_. Introdução à Psicopedagogia. Rio de Janeiro: IBEAD/ BOU, 2000.

31 \_\_\_\_\_. O cotidiano no ofício orientador educacional: um enfoque fenomenológico-existencial. Rio de Janeiro: FOB, 1983.

32 \_\_\_\_\_. O diagnóstico da depressão através do teste da Figura Humana (Machover). Psicologia em Curso. Brasília: (5). Jan/ Mar. 1981. p 37-39

33 \_\_\_\_\_. O’ Damião P: um estudo de caso de reintegração social, associando Técnica de Análise de Tarefas misturado com um clima Humanista-Existencial no ensino de habilidades agrícolas junto a um adolescente infrator com sérios comprometimentos cognitivos, emocionais e orgânicos. Vitória: UFES/ PPGE, 1987.

34 \_\_\_\_\_. Orientação Vocacional do filho por meio dos segredos maternos: uma compreensão existencial da escolha profissional “ser sendo escritor” em “Tudo sobre minha mãe” de P. Almodóvar. <http://www.sitelaborpsi.hpg.com.br> [capturado em 06 de junho de 2001]

35 \_\_\_\_\_. Psicologia da Educação. Vol. 1; 2. Vitória: Nead/ UFES, 2004.

36 \_\_\_\_\_. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Rio de Janeiro: IBEAD/ BOU, 2001.

37 \_\_\_\_\_. Quotidiano de instituições públicas que abrigam adolescentes infratores a partir de “Los Olvidados” de L. Buñel: um estudo fílmico numa perspectiva fenomenológica e psicanalítica. Caricacica: IESBEM, 1983. p. 12-33.

38 \_\_\_\_\_. Textos esparsos. <http://www.neaad.ufes.br/psicologia/index.htm> [capturados em 06 de junho de 2005].

39 \_\_\_\_\_. COLODETE, P. R. Ética, Cuidado e Enfermagem. Vitória: Coren/ ES, 2004.

40 \_\_\_\_\_. PAIVA, J. S.; COLODETE, Paulo Roque. Educação social (de rua); o que é? Mini-curso. Vitória: 9o Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2004.

41 RAUTER, C. et al. Clínica e Política: Subjetividade e Violação dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro, Instituto Franco Basaglia / Te Corá, 2002.

42 SCHMIDT, M. L. S. A experiência de psicólogas na comunicação de massa. Tese de Doutorado. São Paulo: IP/ USP, 1990.

43 SIMSON, O. R. M. V. Educação não formal: cenários da criação. Campinas: UNICAMP, 2001.

44 ZIEGELMANN, L. Sofrimento Psíquico: grupo como dispositivo de potências autopoiéticas. Dissertação Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS; PPGP, 2002.

## COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A PESQUISA ACADÊMICA NA UERJ

*Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes*

Se você quer saber como é viver sem poder falar, há uma forma: Vá a uma festa e não fale. Fique mudo. Use suas mãos se quiser mas não use papel e lápis. Papel e lápis nem sempre estão disponíveis para uma pessoa muda. Veja o que você vai encontrar: as pessoas falam, falam atrás, do lado, em volta, acima, abaixo, através e até para você. Mas nunca com você. Você é ignorado até se sentir finalmente como uma peça do mobiliário (RICK CREECH, jovem com paralisia cerebral) (MUSSELWHITE; ST. LOUIS, 1988, p. 104).

Comunicação refere-se a comportamentos sinalizadores que ocorrem na interação entre duas ou mais pessoas e que proporcionam uma forma de criar significados entre elas (BRYEN; JOYCE, 1985). Embora não se constitua na única modalidade de comunicação, a linguagem oral se apresenta, com efeito, como forma altamente privilegiada pela extrema flexibilidade e capacidade geradora de comportamentos complexos. A capacidade de usar essa linguagem torna-se crítica não só para a aquisição dos demais sistemas simbólicos – leitura, escrita e matemática – mas também para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal (WARREN; KAISER, 1988). Quando a criança não desenvolve a linguagem oral sob as contingências naturais de sua educação, muitos aspectos de sua vida são adversamente afetados (NUNES, 1992).

### 1. CONCEITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA

Cerca de uma em cada duzentas pessoas é incapaz de comunicar-se através da fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos. Nesta população podem figurar pessoas com paralisia cerebral, autismo, afasia e deficiência mental (NUNES, 2003). Para esses casos, assim como para outros provocados por diferentes fatores etiológicos, uma forma viável de comunicação consiste no emprego de sistemas alternativos. Os termos comunicação alternativa e comunicação ampliada ou suplementar são usados para definir estas outras formas de comunicação que substituem ou suplementam as funções da fala (GLENNEN, 1997). Comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética, e tridimensionais, como objetos reais e miniaturas) e voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros, como meios de efetuar a comunicação face-a-face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (VON TETZCHNER, 1997; GLENNEN, 1997). Comunicação ampliada (*augmentative communication*) significa comunicação suplementar. A comunicação ampliada tem um duplo propósito: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolver a fala (VON TETZCHNER, 1997; NUNES, 2003).

## 2. BREVE HISTÓRICO SOBRE A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA/AMPLIADA

O uso de formas alternativas de comunicação, como linguagens manuais para indivíduos surdos, pode ser traçado na Roma clássica (ZANGARI, LLOYD E VICKER, 1994), assim como em outras culturas européias durante os séculos XVI e XVIII. Nos Estados Unidos, a comunicação alternativa/ampliada (CAA) foi iniciada em 1950, mas somente no final da década de 70, a CAA começou a ser percebida como um legítimo método de comunicação, devido à legislação

americana que tornou obrigatória a educação gratuita para todas as crianças, independentemente da presença ou não de deficiências. A crescente integração dos indivíduos com deficiência, incluindo-se aí os incapazes de usar linguagem oral, em ambientes educacionais e comunitários contribuiu sobremaneira para a legitimação da CAA naquele país. A comunicação alternativa/ampliada tem-se desenvolvido na Austrália, Canadá e em muitos países da Europa (VON TETZCHNER; JENSEN, 1996).

No Brasil, o emprego da CAA, na forma do Sistema Bliss, foi iniciado em S. Paulo em 1978 na Associação Educacional Quero-Quero, uma escola especial e centro de habilitação que atendia paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual. Embora o grupo de profissionais envolvidos na área em nosso país seja pequeno, sua formação é diversa, incluindo engenheiros, terapeutas ocupacionais, médicos, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e professores. Alguns pais e usuários de sistemas de comunicação alternativa também têm feito contribuições significativas para o desenvolvimento do campo. A prática da CAA tem ocorrido principalmente em grandes centros urbanos, principalmente em instituições que são uma combinação de centros de habilitação e escolas especiais. No Rio de Janeiro, o uso da CAA nas escolas municipais foi introduzido em 1995, através de cursos ministrados aos professores itinerantes que acompanham alunos com paralisia cerebral em escolas especiais e regulares (VON TETZCHNER, PANHAN, GONÇALVES, CAPOVILLA, NUNES, SENNYEY, 1999; PELOSI, 2000; SOUZA, 2000; NUNES, 2003).

## 3. PESQUISA SOBRE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA/AMPLIADA NA UERJ

Nas últimas décadas, o interesse pela CAA tem aumentado nos círculos acadêmicos, e em algumas universidades de São Paulo (USP, UNESP de Marília, Universidade S. Camilo,

etc.) e do Rio de Janeiro (UERJ), linhas de pesquisa têm-se desenvolvido sistematicamente nesta área (VON TETZCHNER et al., 1999). Em 1995, nosso grupo de pesquisa inserido na Linha de Pesquisa Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ iniciou uma série de mais de 20 investigações financiadas pelo CNPq, FAPERJ e UERJ sobre a normatização de Teste de Vocabulário por Imagens Peabody, iconicidade e uso funcional de sistemas de CAA e processos da memória de trabalho de jovens com paralisia cerebral (NUNES, CAPOVILLA, NUNES, ARAÚJO, NOGUEIRA, PASSOS, BERNAT, VALÉRIO, MAGALHÃES, MADEIRA, PAULA, 1997).

Os estudos mais recentes, muitos dos quais se constituíram em dissertações de mestrado, focalizaram: a) ensino do uso da CAA através das estratégias do ensino naturalístico e da interação responsiva a crianças e jovens com paralisia cerebral e autismo b) interação de usuários de CAA e seus interlocutores, c) interação de alunos não-oralizados e seus professores na escola, d) efeitos de programa de formação de professores para introduzir CAA nas escolas, e) desenvolvimento da leitura e escrita em usuários de CAA e f) treinamento de pais para interagir com filhos usuários de CAA. A seguir, estes estudos serão apresentados mais detalhadamente.

### 3.1. ENSINO DO USO DA CAA ATRAVÉS DAS ESTRATÉGIAS DO ENSINO NATURALÍSTICO E DA INTERAÇÃO RESPONSIVA

Nas pesquisas de intervenção junto a crianças com distúrbios de linguagem e comunicação, tem sido reconhecida a relevância dos estudos naturalísticos sobre o desenvolvimento normal. As teorias clássicas de desenvolvimento infantil, assim como as pesquisas mais recentes, vêm mostrando que a aprendizagem da linguagem ocorre durante as rotinas e rituais espontâneos próprios das interações entre os mem-

bros da família e a criança pequena nos ambientes naturais (BRUNER, 1975, SNYDER-MCLEAN, SOLOMON, MCLEAN E SACK, 1984, TOMASELLO, 1988). Nessas interações, os pais ou cuidadores empregam diversas estratégias, que têm-se mostrado efetivas em favorecer a aprendizagem da linguagem pela criança.

O paradigma teórico dos estudos sobre ensino da linguagem, nas últimas décadas, tem sofrido mudanças. Com efeito, o modelo comportamental tradicional foi substituído pela abordagem comportamental contemporânea, associada aos modelos sociopragmáticos (KOEGL; KOEGL, 1995, PRIZANT, WETHERBY; RYDELL, 2000, PRIZANT E WETHERBY, 1998). O ensino naturalístico (KAISER, YODER, KEETZ, 1992) e o ensino naturalístico avançado estão entre as abordagens comportamentais contemporâneas desenvolvidas em resposta às críticas à falta de generalização comum nos modelos comportamentais tradicionais (PRIZANT; WETHERBY, 1998, PRIZANT et al, 2000). O ensino naturalístico constitui uma intervenção em ensino da linguagem comprometida não somente com o desenvolvimento da competência comunicativa,<sup>68</sup> mas também com a generalização da aprendizagem, tornando a criança capaz de usar as habilidades comunicativas em diferentes situações da vida cotidiana (WARREN; KAISER, 1988; CALCULATOR, 1988). O ensino naturalístico inclui uma ampla variedade de técnicas, como o ensino incidental, o mando-modelo e a espera, usadas para ensinar linguagem funcional a crianças. O ensino naturalístico avançado (KAISER, HEMMETER, HESTER, 1997) combina os procedimentos do ensino naturalístico descritos acima com as estratégias da interação responsiva<sup>69</sup> (TANNOCK; GIROLAMETTO, 1992) e o arranjo ambiental com o objetivo de incentivar a comunicação oral da criança.

<sup>68</sup>. *Habilidade de emitir e entender enunciados verbais que sejam apropriados ao contexto social no qual são produzidos.*

A eficácia do ensino naturalístico e de sua versão mais avançada tem sido demonstrada em um número expressivo de investigações dirigidas a ensinar linguagem oral a pré-escolares de baixa renda, crianças e jovens com severos distúrbios e/ou atrasos cognitivos e lingüísticos, autismo e deficiências múltiplas (WARREN E REICHLE, 1992, NUNES, 1992, NUNES, 1994, LAMÔNICA, 1992, CUNHA, 1996, NUNES, CUNHA; NOGUEIRA, 1993, GOLDSTEIN, 2002, KAISER, HANCOCK E NIETFELD, 2000).

Um dos grandes desafios que nossa linha de pesquisa em Comunicação Alternativa na UERJ assumiu foi o de avaliar a eficácia da abordagem naturalística para ensinar o uso dos sistemas de comunicação alternativa a pessoas incapazes de oralizar. Assim, cinco estudos observacionais com delineamento quase experimental foram conduzidos expressamente com tal proposta junto a crianças e jovens com paralisia cerebral associada à deficiência mental (PAULA; NUNES, 2003, ARAÚJO; NUNES, 2003, CUNHA; NUNES, 2000) e autismo (NUNES; NUNES, 2003; NUNES, NUNES, FACION, CUNHA, SILVA, BARBOSA, LIMA, 2002). A despeito da falta de dados sistemáticos de generalização do estudo com autistas, pode-se concluir que os participantes dos demais estudos aumentaram a frequência das interações com diferentes interlocutores em diversos ambientes, desenvolveram várias funções comunicativas, além da solicitação, e aumentaram a extensão de seus enunciados. Em suma, eles incorporaram o sistema de comunicação alternativa em suas rotinas e efetivamente passaram a empregá-lo em combina-

ção com outras modalidades comunicativas, como gestos, expressões faciais e vocalizações.

### 3.2. INTERAÇÃO DE USUÁRIOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM SEUS INTERLOCUTORES QUE ORALIZAM

Em dois estudos, a proposta foi descrever a interação de dois adolescentes, não-oralizados e usuários de sistema computadorizado pictográfico equipado com voz digitalizada, com seus interlocutores falantes. Procedeu-se igualmente a uma análise psicolingüística das emissões em linguagem gráfica dos dois jovens (NUNES, TUBAGI, CAMELO, MAGALHÃES, ALMEIDA E PAULA, 2003). Nestas investigações, os participantes foram convidados a narrar episódios video-gravados e eventos da vida real para suas interlocutoras no Laboratório de Educação Especial da UERJ e na residência de um dos participantes. Os dados mostraram que as interlocutoras empregaram uma série de estratégias para compreender os tão freqüentes enunciados compostos por um único pictograma. Com efeito, o uso mensagens telegráficas, contendo de um único símbolo para representar idéias complexas, é freqüentemente relatado na literatura (SOTO; OLMSTEAD, 1993, SMITH, 1996, VON TETZCHNER, 2003). Nessas interações, ambos os jovens utilizaram o sistema pictográfico de forma crescente, ainda que sua comunicação possa ser caracterizada como essencialmente multimodal, ou seja, com a inserção de gestos, expressões faciais e até de vocalizações, conforme assinala a literatura.

O padrão interacional das interlocutoras exibiu semelhança com os padrões comumente descritos na literatura sobre CAA, como alta freqüência de turnos, perguntas fechadas (com resposta sim/não) e perguntas de esclarecimento. Assim, a apresentação de estratégias como pedido de clarificação, de expansão e comentários sistemáticos desempenharam um papel crítico não só no aumento da

<sup>69</sup>. A interação responsiva envolve um conjunto de estratégias do cuidador como: estabelecimento da atenção conjunta entre o adulto e a criança, a adequação da complexidade da linguagem do adulto ao nível da criança, a expansão e a imitação das emissões verbais da criança pelo adulto, a resposta contingente aos comportamentos da criança, a manutenção do tópico estabelecido pela criança e a emissão de comentários sistemáticos pelo adulto.



extensão das sentenças, na complexidade das categorias semânticas e na ampliação das funções comunicativas encontradas em seus enunciados, como também no aumento da inteligibilidade dos mesmos.

As análises dessas interações deixam claro que as mensagens do usuário de CAA não são o resultado do ensino através de modelagem, mas são, de fato, co-construídas por ele e seu interlocutor através de um processo de negociação e construção gradual de significado através de sucessivos turnos. Neste sentido, competência comunicativa não é um traço intrapessoal mas um constructo interpessoal (LIGHT, 1997; BEDROSIAN, 1997).

### 3.3. INTERAÇÃO DE ALUNOS NÃO ORALIZADOS E SEUS PROFESSORES NA ESCOLA

A introdução de tecnologia instrucional nova nas escolas, especialmente aquelas destinadas a alunos com necessidades especiais, deve ser precedida por uma investigação acerca da percepção que as professoras têm de seu próprio trabalho e das estratégias que elas empregam em sua interação com o alunado (MALOUF, SCHILLER, 1995; GERTEN, VAUGHN, DESCHLER, 1997). Assim, os principais objetivos do estudo conduzido por Souza e Nunes (2000) foram descrever como os professores percebiam seu trabalho pedagógico com alunos com distúrbios motores e de comunicação e analisar a interação professor-aluno nessas escolas regulares e especiais. Os conteúdos das entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis professoras especiais e regulares foram transcritos verbatim e analisados com base em Bardin (1997). Os respondentes indicaram como fatores facilitadores de seu próprio trabalho docente: o intercâmbio com profissionais de saúde que atendiam os alunos, as interações com outros professores incluindo o itinerante, o apoio dos administradores da escola, as habilidades cognitivas preservadas de alguns alunos, o número reduzido

de alunos em classe e o acesso a recursos instrucionais alternativos, como pranchas de comunicação. As dificuldades apontadas incluíram: falta de formação para lidar com esta população, falta de tempo, recursos e conhecimento para preparar material instrucional adequado, dificuldade em atender a todas as necessidades dos alunos, classes superlotadas (ensino regular), mobiliário escolar inadequado, falta de apoio do pessoal da escola e falta de recursos de comunicação alternativa para evocar e responder aos atos comunicativos de seus alunos.

Os dados obtidos a partir de registro de observação em sala de aula mostraram que as interações tenderam a ser iniciadas mais freqüentemente pelos professores do que pelos alunos. A maioria das iniciativas dos professores era seguida de respostas unimodais como olhar atento, gestos, expressões faciais, vocalizações, mudanças corporais e sinais convencionais. Para superar a dificuldade de compreensão das mensagens emitidas pelos estudantes, os professores usaram estratégias como comentários, mandos, questões abertas e fechadas e solicitação de clarificação. Formas não-verbais de comunicação, como olhar atento e expressões faciais emitidas pelos alunos, não eram, em geral, respondidas pelos professores. Houve predominância da comunicação não-assistida, ou seja, o uso de partes do corpo para se comunicar. Por outro lado, a comunicação assistida, constituída principalmente por objetos, foi empregada em 19% dos episódios interativos. Observe-se que somente três dentre 15 alunos de uma classe usavam algum sistema de CAA (composto por fotos, figuras, ou palavras). Os resultados do estudo apontam claramente para a necessidade de ampliar as estratégias usadas pela professora para evocar e responder aos atos comunicativos do aluno, facilitando o desenvolvimento das habilidades comunicativas deste e aproveitando as oportunidades de interação entre ambos.

### 3.4. EFEITOS DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTRODUIR CAA NAS ESCOLAS

Seguindo as sugestões do estudo de Souza e Nunes (2000), Pelosi (2000) procedeu a uma pesquisa-ação para verificar os efeitos de um curso de formação-em-serviço no desempenho de professores itinerantes de um determinado distrito educacional no município do Rio de Janeiro. Neste distrito, 60% dos 120 alunos com necessidades especiais (idade entre 5 e 15 anos) apresentavam disartria ou anartria e dificuldades visuais. A maioria deles tinha paralisia cerebral. Apesar disto, somente 4% dos estudantes tinham acesso a recursos de CAA de baixo custo. Desta população, somente 29% estavam alfabetizados e, apesar de sua idade, eles freqüentavam as turmas de 1a. série do ensino fundamental. Os professores itinerantes envolvidos no curso de formação-em-serviço eram responsáveis em prover orientação aos professores que trabalhavam diretamente com esses alunos nas classes regulares e especiais.

Os professores itinerantes, alvo deste curso de formação-em-serviço, participaram ativamente do planejamento e da implementação do mesmo. Palestras, comentários de textos lidos, exercícios práticos no computador, construção de pranchas artesanais e computadorizadas, simulação e estudos de caso constituíram as estratégias de ensino. Ao final do estudo, todos os participantes afirmaram que o curso atendeu às suas expectativas e interesses e mostrou-se extremamente útil para sua prática profissional. Os participantes, ao final do curso, foram capazes de estabelecer objetivos instrucionais relacionados às necessidades comunicativas dos alunos e construir recursos de CAA de alta e baixa tecnologia. Os dados do follow up mostraram que, após seis meses, todos os professores itinerantes que haviam participado do curso estavam empregando os recursos de CAA com os alunos atendidos por eles. A autora do estudo

concluiu que o curso de formação-em-serviço afetou positivamente o comportamento e as atitudes dos professores itinerantes em relação às necessidades comunicativas dos alunos, assim como ao uso dos sistemas de CAA.

A introdução de sistemas de CAA de baixo custo em duas classes de uma escola especial para crianças e jovens com deficiência mental, paralisia cerebral e autismo foi implementada em duas dissertações de mestrado. Assim, Oliveira (2003) e Alencar (2003) conduziram dois estudos quase-experimentais de sujeito como seu próprio controle para investigar os efeitos desta iniciativa nos padrões de interação e na comunicação dos alunos envolvidos. Os dados revelaram que durante a linha de base, os alunos usavam preferencialmente gestos e vocalizações para comunicar suas necessidades e pensamentos. Poucos estudantes conseguiram articular palavras e, em geral, seus professores e o pessoal da escola tinham de decifrar o significado das mensagens desses alunos através de perguntas fechadas ou das pistas contextuais. No refeitório, os alunos não tinham oportunidade de escolher seu alimento, seja no lanche seja no almoço, e aceitavam passivamente aquilo que lhes era servido pela merendeira. Com a implementação do sistema de CAA, os alunos passaram a usar os pictogramas para: a) escolher seus itens alimentares, b) fazer solicitações diversas dentro e fora de sala de aula, c) responder a questões sobre histórias contadas por suas professoras, e d) contar sobre eventos que ocorreram dentro e fora da escola.

O emprego do sistema de CAA em variadas atividades escolares parece ter auxiliado os alunos a se tornarem mais atentos e a se engajar mais freqüentemente em interações com seus pares. Assim que os alunos começaram a estender o uso do sistema de CAA em outros ambientes, como a secretaria da escola e em sua casa, eles indicaram a necessidade de expandir o número de pictogramas no sistema.

Depois da intervenção, os alunos aumentaram igualmente a frequência de respostas vocais e verbais e suas professoras tornaram-se mais atentas ao desempenho deles e mais responsivas às suas necessidades. O emprego de sistema pictográfico de CAA facilitou as trocas comunicativas, pois afetou positivamente não somente a linguagem expressiva dos alunos como sua linguagem receptiva (compreensão) (ROMSKI, SEVCIK, 1988; OLIVEIRA, ALENCAR, NUNES, 2003).

### 3.5. DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA EM USUÁRIOS DE CAA

Atualmente, em especial nas sociedades tecnológicas, as habilidades de leitura e escrita são consideradas críticas para a participação integral dos cidadãos nas práticas sociais. Para os usuários de comunicação alternativa que apresentam prejuízos severos na comunicação oral, as habilidades de leitura e escrita, em seus múltiplos níveis, facilitam a participação em uma variedade de ambientes, como a escola, o lar e o trabalho (BISHOP, RANKIN, MIRENDA, 1994). Ao nível comunicativo, a leitura e a escrita favorecem a participação efetiva desses indivíduos em interações face-a-face, pois promovem o acesso à linguagem. Com efeito, o domínio da escrita pelos usuários de CAA amplia as funções mais convencionais da leitura e da escrita, na medida em que promove o acesso a meios de auto-expressão para comunicar pensamentos e opiniões e reforçar a independência pessoal. Pessoas com problemas severos de comunicação, usuárias ou não dos meios alternativos de comunicação, em geral não desenvolvem estas importantes habilidades (IACONO, BALANDIN, CUPPLES, 2001). Além disso, em que pese a extrema relevância da aprendizagem destas habilidades por parte dos usuários de CAA, é limitado o corpo de pesquisas que descrevem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e das estratégias

efetivas de ensino (STURM, 1998).

Dentre os métodos de ensino para desenvolver a alfabetização em populações com necessidades especiais, destaca-se o Método Integral, criado na década de 60 por Oscar Oñativia, psicopedagogo argentino, para atender escolares que apresentavam dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita. O método sofreu correções e adaptações e tem sido usado desde então com sucesso na alfabetização de crianças e adultos normais, assim como com pessoas com dislexia, lesão cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, afasia e autismo, na Argentina, no Brasil e em outros países (OÑATIVIA, 1992).

A escrita representa a fusão de dois universos semióticos que na evolução humana até então haviam permanecido dissociados: o da palavra falada com sua configuração fonética e a representação visual do mundo através dos símbolos icônicos encontrada nos desenhos gráficos. Com efeito, a evolução dos signos gráficos na história da humanidade vai dos modelos analógico-concretos, que mantêm uma semelhança com os objetos que representam, como os pictogramas, passando pelos ideogramas, que expressam diretamente uma idéia, até os modelos arbitrário-abstratos, nos quais se estabelece uma relação entre fonemas e sinais grafemáticos simplificados e individualizados, como a escrita alfabética. Oñativia lembra que, nas diversas comunidades lingüísticas, a escrita se origina seguindo o caminho da semântica, ou seja, do sintagma e suas estruturas, independentemente de sua conexão com a fonologia. Por este motivo, a escrita se apoiou primeiramente no recurso dos pictogramas.

Considerando os aspectos semântico, sintático, morfológico e fonológico como constituintes da escrita e a comunicação como uma de suas funções essenciais, Oñativia (1986) propôs o chamado Método Integral como o recurso

didático para o processo de alfabetização. Em linhas gerais, o Método Integral é introduzido aos alunos através de sentenças completas e significativas escritas sob a forma de pictogramas. Observa-se, portanto, a ênfase nas estruturas semântica e sintática. Estes pictogramas na verdade funcionam como ideogramas (dando o sentido do texto), cumprindo simultaneamente uma função gramatical, oferecendo a estruturação sintática do texto e indicando as variações morfológicas. O conteúdo dos pictogramas é apresentado em blocos estruturados e simultâneos para facilitar a familiarização do sujeito com a totalidade funcional de sua língua. Esta introdução ocorre em duas etapas: na primeira etapa, trabalha-se com as cartelas contendo pictogramas, e, na segunda, os pictogramas são substituídos por cartelas contendo palavras escritas. Tais cartelas, contendo pictogramas e/ou palavras escritas, são confeccionadas com cores diferentes de acordo com a categoria gramatical. São incentivadas a escrita e leitura de enunciados significativos e sintaticamente corretos (ênfase nos sintagmas) que contenham pictogramas inicialmente, depois pictogramas e palavras e, finalmente, somente vocábulos. Os morfemas indicando gênero, número, terminações verbais assim como os sinais de pontuação são introduzidos nesta fase. Depois da aquisição de um determinado número de vocábulos, inicia-se a segmentação silábica e construção de novas palavras logo inseridas em enunciados semanticamente significativos e sintaticamente corretos. Introduce-se, então, a fase propriamente fonológica, em que são identificadas as unidades sonoras que formam a palavra falada e suas relações com os grafemas.

Os procedimentos preconizados pelo Método Integral (OÑATIVIA, 1992) foram implementados para desenvolver a leitura e a escrita em três adolescentes com paralisia cerebral usuários de sistemas de CAA (NUNES; TUBAGI; AL-

MEIDA; CRUZ; RODRIGUES; RENTE; LIMA; OLIVEIRA; ALENCAR, 2002). Os dados indicam que o Método Integral mostrou-se eficaz na introdução do indivíduo com paralisia cerebral e deficiência mental no mundo da comunicação escrita. Dada a sua incapacidade de se comunicar oralmente, é de vital importância que o aluno seja capacitado a utilizar outras formas simbólicas de comunicação, como os pictogramas, como evidenciaram os dados dos estudos conduzidos anteriormente pelo grupo de pesquisa (NUNES et al., 2000; NUNES et al., 2000a) e, a comunicação escrita. A introdução do Método Integral ocorreu como uma continuidade da prática destes sujeitos em construir enunciados completos e muitas vezes complexos através dos pictogramas. Quando os pictogramas foram sendo aos poucos substituídos por palavras, foi muito provável que os sujeitos as tivessem percebido igualmente como desenhos, diferentes dos pictogramas, mas desenhos. Assim, conforme Frith (1990), os sujeitos exibiram leitura logográfica, ou seja, eles trataram as palavras como desenhos usando as pistas contextuais (dos próprios pictogramas que integravam igualmente as sentenças), mas definitivamente sem qualquer decodificação alfabética. Sua escrita inicial das palavras também foi igualmente logográfica, ou seja, os vocábulos foram processados visualmente como gestalts, não importando muito a ordem das letras, a não ser pela inicial.

À medida que o vocabulário aumentou, os participantes foram sendo capacitados a ler com compreensão e redigir pequenas sentenças compostas, em sua grande maioria, por palavras. É importante destacar que a atenção à dimensão semântica da língua escrita (escolha de vocábulos significativos do cotidiano do sujeito; ênfase no pareamento palavra-pictograma) foi sempre acompanhada pela preocupação com a dimensão sintática da mesma, como é preconizado por Oñativia. Na leitura e na redação de enunciados pelos

sujeitos, enfatizou-se sempre a ordem das palavras nas sentenças e neste sentido a inserção das cores diversas para cada elemento gramatical favoreceu a aprendizagem deste aspecto.

Quando os participantes mostraram-se capazes de reconhecer, dentro de sentenças e isoladamente, pelo menos 20 palavras, foi então iniciado o processo de segmentação silábica. Foram então escolhidas palavras que contivessem sílabas de fácil escrita e clara fonética. As sílabas foram destacadas de suas palavras originais e comparadas com outras iguais colocadas em outras palavras em diferentes posições. O pareamento das sílabas escritas com as sílabas faladas foi especialmente enfatizado em atividades diversas contando com o recurso dos sistemas computadorizados de comunicação alternativa ImagoAnaVox (CAPOVILLA, MACEDO, FEITOSA, SEABRA, 1993) e Comunique (PELOSI, 1999). Na última fase do estudo, foram implementadas atividades para promover o desenvolvimento da consciência fonológica dos participantes.

Em todas as fases do estudo, os participantes foram encorajados a ler e redigir sentenças e pequenos textos e enviar mensagens escritas por e-mail para amigos e assistentes de pesquisa. Observou-se que o sistema computadorizado com voz digitalizada lhes ofereceu o input auditivo e assim parece ter favorecido a aprendizagem da correspondência fonema-grafema (BIRD, BISHOP, FREEMAN, 1995; VANDERVELDEN, SIEGEL, 2000; MC NAUGHTON, LINDSAY, 1995; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2002).

### 3.6. TREINAMENTO DE PAIS PARA INTERAGIR COM FILHOS USUÁRIOS DE CAA

Lacerda (2001) investigou os efeitos de um programa de treinamento de pais no padrão de interação de um jovem com paralisia cerebral usuário de CAA no lar em um estudo quase-experimental. O rapaz havia participado de um

estudo anterior realizado em sua residência quando fora ensinado a utilizar um sistema pictográfico computadorizado de CAA com escaneamento e voz digitalizada, e muito freqüentemente a mãe esteve presente às sessões. Iniciou-se o estudo com entrevistas semi-estruturadas com a mãe abordando diversos tópicos.

Sessões de linha de base foram, então, conduzidas por um mês para coletar dados sobre a interação mãe-jovem com o uso do sistema de CAA. As sessões foram videogravadas e a experimentadora não esteve presente durante as sessões. Iniciou-se, então, o treinamento da mãe usando técnicas não diretivas em quatro fases. Na primeira fase, a experimentadora proveu informações sobre as características dos sistemas de CAA, as relações entre as mensagens pictográficas e a fala e as diferenças nas estruturas sintáticas. Na segunda, a experimentadora trouxe algumas passagens da transcrição da entrevista onde havia contradições na fala da mãe e promoveu uma discussão para que a esta refletisse sobre seus sentimentos e atitudes. Na terceira fase, a mãe foi convidada a observar determinados trechos das sessões videografadas de sua interação com seu filho. Esta experiência deu à mãe oportunidade de aumentar a consciência de seu próprio comportamento, quando ela punia e elogiava o desempenho de seu filho. Finalmente, na última fase, a experimentadora convidou mãe e filho a se engajar em um jogo denominado telefone sem fio. A experimentadora passava para a mãe ou para seu filho mensagens curtas que eles deveriam comunicar um ao outro através do uso do sistema de CAA.

Seguiu-se então a fase do follow up, usando-se os mesmos procedimentos da linha de base. Os dados da entrevista inicial mostraram que a mãe acreditava ser capaz de compreender todas as mensagens que seu filho emitia através das formas tradicionais, como gestos, expressões faciais

e vocalizações, embora tenha admitido ter falhado algumas vezes, portanto, na interação dela com o filho, o sistema era inútil. O sistema de CAA, visto como uma forma incomum de comunicação, era usado em casa menos de uma vez por semana. Os dados da linha de base mostraram que eram necessários em média 10 minutos para o rapaz construir cada mensagem. O conteúdo da grande maioria de suas mensagens era extremamente familiar à mãe, portanto altamente previsível. A mãe se mostrou muito impaciente e intolerante com a demora na construção das mensagens pelo filho, emitindo comentários derogatórios e tentando antecipar as mensagens. Na fase de follow up, após ter utilizado o sistema para construir suas próprias mensagens no jogo, a mãe pareceu ter entendido as dificuldades de se transpor os pensamentos em pictogramas. Assim, ela diminuiu a frequência das críticas, passou a elogiar mais o filho, emitindo mais perguntas de clarificação, dando ao rapaz oportunidade de aumentar a extensão de suas mensagens.

#### · 4. CONCLUSÕES

As práticas educacionais e as políticas públicas dirigidas aos indivíduos com necessidades especiais têm sofrido mudanças nas últimas décadas em muitos países. No Brasil, a partir dos anos 80, tornou-se obrigatório atender, preferencialmente nas escolas regulares, todos os alunos, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais e comportamentais. Assim, professores regulares e especiais vêm enfrentando o grande desafio de educar estudantes com distúrbios mais severos em ambientes integrados, incluindo-se aí aqueles com deficiência física associada a necessidades especiais nas áreas da linguagem e da comunicação oral e escrita. Considerando tal desafio, parece importante compreender como recursos educacionais e tecnológicos especialmente destinados a esta popu-

lação são percebidos nos diversos contextos socioculturais. Como foi dito anteriormente, no Brasil os sistemas de CAA foram introduzidos ao final da década de 70, mas seus benefícios para esta população especial não foram ainda reconhecidos pelos gestores da educação nem pelos cursos de formação de professores e demais profissionais. De fato, os sistemas de CAA têm sido empregado mais freqüentemente nos ambientes clínicos do que nos educacionais (TETZCHNER et.al, 1999).

Sistemas computadorizados sofisticados de CAA, como o ImagoAnaVox (CAPOVILLA, et al., 1993), LM Brain (LUCENA; MICHALAROS, 1998) e Comunique (PELOSI, 1999), desenvolvidos e usados em importantes centros universitários, não se encontram disponibilizados para um grande contingente de pessoas que são incapazes de usar a linguagem oral dentro e fora das escolas (TETZCHNER, et al., 1999). Quatro fatores podem ser apontados para explicar tal fato. Primeiramente, não há informação suficiente sobre as características e benefícios desses recursos nos cursos de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais. Segundo, os pais parecem ainda perceber o emprego da CAA como uma marca que aumenta a estigmatização de seus filhos (LACERDA, 2001). Ainda, pais e profissionais podem considerar que o uso da CAA impede o desenvolvimento da linguagem oral, ainda que toda a pesquisa tenha comprovado exatamente o oposto (ROMSKI; SEVCIK, 1996). Por último, pais e profissionais podem julgar que usuários potenciais da CAA não dispõem de mensagens importantes a comunicar, e que, de alguma forma, parece ser mais fácil fazer as escolhas para estes indivíduos do que dar-lhes oportunidade para falar por si próprios.

O grande mérito da comunicação alternativa/ampliada é o de dar a vez e a voz aos indivíduos não oralizados para fazer escolhas e expressar suas necessidades, sentimentos e

pensamentos de forma mais transparente. Sua utilização representa uma esperança de que seus interlocutores possam se conscientizar do complexo mundo interno dessas pessoas e assim favorecer sua inserção social e o pleno gozo de seus direitos como cidadãos.

#### REFERÊNCIAS

- 1 ARAÚJO, M. I.; NUNES, L. R. Facilitando e ampliando a comunicação e os resíduos da fala através de sistema computadorizado de comunicação alternativa. IN: NUNES, L. R (Org.), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (pp. 111-123). Rio de Janeiro: Dunya, 2003.
- 2 AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Report: Augmentative and alternative communication, ASHA, 5, p.9-12, 1991.
- 3 BARDIN, E. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.
- 4 BEDROSIAN, J. Language acquisition in young AAC systems users: Issues and directions for future research. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, p. 179-185, 1997.
- 5 BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. (1995) *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Paul Brookes, 1995.
- 6 BIRD, J., BISHOP, D. e FREEMAN, N. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, p. 446-462, 1995.
- 7 BISHOP, K., RANKIN, J. e MIRENDA, P. Impact of graphic symbol use on reading acquisition. *Augmentative and Alternative Communication*, 10, 113-125, 1994.
- 8 BLISS, C. *Semantography (Blissymbolics)*. Sydney: Semantography Publications, 1965.
- 9 BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2 : 1- 19, 1975.
- 10 BRYEN, D. N.; JOYCE, D.S. Sign language and severely handicapped. *Journal of Special Education*, 20, p. 183-194, 1985.
- 11 CALCULATOR , S. Promoting the acquisition and generalization of conversation skills by individuals with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication* , 4 , p. 94-103, 1988.
- 12 CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Alfabetização: Método fônico*. S. Paulo, Brasil: Memnon, 2002.
- 13 CAPOVILLA, F.; MACEDO, E.; FEITOSA, M.; SEABRA, A. ImagoVox: Portavoz eletrônico para pacientes neurológicos. *Anais do I Jornada USP-SUCESU-SP de Informática e Telecomunicações*, pp. 443-448. S.Paulo, SP, 1993.
- 14 CAPOVILLA, F.; MACEDO, E.; DUDUCHI, M.; THIERS, V.; SEABRA, A.; GUEDES, M. Instrumento computadorizado para exploração de habilidades lingüísticas e de comunicação simbólica em paralisia cerebral sem comprometimento cognitivo: Bliss-Comp v40s. *Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*, p. 8. São Paulo, maio de 1994.
- 15 CUNHA, A. C Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: Os efeitos de treinamento de mãe em procedimentos de ensino naturalístico. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- 16 CUNHA, M. F.; NUNES, L. R. Usando a comunicação alternativa na brinquedoteca e na sala de aula. *Anais... X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro: maio/junho 2000.
- 17 FEITOSA, M. D.; MACEDO, E.; CAPOVILLA, F.; SE-

ABRA, A.; THIERS, V. Sistemas computadorizados de comunicação e de ensino para paralisia cerebral baseados na linguagem Bliss. Anais ... II Jornada USP-SUCESU-SP de Informática e Telecomunicações, pp.343-352. São Paulo, 1994.

18 FERNANDES, A. A utilização precoce de comunicação suplementar e/ou alternativa. In: CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; COUTINHO, E. (Orgs). Tecnologia em (Re)Habilitação Cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar (pp.227-230). S. Paulo: EDUNISC, 1998.

19 FRITH, U. Dislexia as a developmental disorder of language. London: MRC, Cognitive Development Unit, 1990.

20 GERSTEN, R; VAUGHN, S; DESHLER, D. What we know about using research findings: implications for improving special education. *Journal of Learning Disabilities*, 30, p.466-476, 1997

21 GLENNEN, S. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S.; DECOSTE, D. (Eds). *The handbook of augmentative and alternative communication*, (p. 3-20). San Diego: Singular, 1997.

22 GOLDSTEIN, H. Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Development Disorders*, 32 (5), p.373- 396, 2002.

23 HEHNER, B. (Ed.). *Blissymbols for use*. (4 ed). Blissymbols Communication Institute: Ontario, Canada, 1980.

24 IACONO, T.; BALANDIN, S.; CUPPLES, L. Focus group discussions of literacy assessment and World Wide Web-based reading intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 17 (1), p.27-36, 2001.

25 JOHNSON, R. *The Picture Communication Symbols*, Book II, Solana Beach, CA: Mayer-Johnson, 1985.

26 JOHNSON, R. *The Picture Communication Symbols*, Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co., 1981.

27 KAISER, A.; HANCOCK, T.; NIETFELD, J. The effects of parent implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11 (4), p. 423-446, 2000.

28 KAISER, A.; HEMMETER, M. L; HESTER, P. The facilitative effects of input on children's language development: Contributions from studies of enhanced milieu teaching. In ADAMSON, L. B; ROMSKI, M. A. (Eds). *Communication and language acquisition: discoveries from atypical development* (pp.267-294). Baltimore: Paul Brookes, 1997.

29 KOEGEL, L.; KOEGEL, R. Motivating communication in children with autism. Em SCHOPLER, E. e MESIBOV, G. (Orgs). *Learning and cognition in autism* (pp. 73-87). New York: Plenum Press, 1995.

30 LACERDA, S. *Interação entre familiares e usuários de comunicação alternativa: padrões de comunicação e efeitos de um programa de treinamento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

31 LAMÔNICA, D. *Utilização do ensino incidental para o desenvolvimento da linguagem em crianças autistas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

32 LIGHT, Janice. "Let's go start fishing": Reflections on the contexts of language learning FOR CHILDREN WHO USE AIDED AAC. *AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION*, 13, p.158 – 171, 1997.

33 LUCENA, J.; MICHALAROS, J. *Manual do Sistema LM Brain*. Campinas: LM Biotecnologia Ltda, 1998.

34 MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; SEABRA, A. G.; THIERS, V. O.; FEITOSA, M. D. *Adaptando um sistema computadorizado pictográfico para co-*



municação em paralisia cerebral tetra-espástica. Anais... II Jornada SUCESU-SP de Informática e Telecomunicações, 353-361. São Paulo, SP, 1994.

35 MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; THIERS, V. O.; SEABRA, A. G.; DUDUCHI, M. Instrumento computadorizado para exploração de comunicação pictográfica em paralisia cerebral com comprometimento cognitivo leve: PCS-Comp v40s. Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações. São Paulo, agosto de 1994.

36 MALOUF, D.; SCHILLER, E. Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61 (5), 414-424, 1995.

37 MAHARAJ, S. Pictogram Ideogram Communication. Regina, Canada: The George Reed Foundation for the Handicapped, 1980.

38 MARTINSEN, H.; VON TETZCHNER, S. Situating augmentative and alternative communication intervention. In: VON TETZCHNER, S. JENSEN, M. H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (pp. 37-48). London:Whurr/San Diego: Singular, 1996.

39 MC NAUGHTON, S.; LINDSAY, P. Approaching literacy with AAC graphics. *Augmentative and Alternative Communication*, 11, p.212-228, 1995.

40 MUSSELWHITE, C. Introducing augmentative communication: Interactive training strategies. *NSSLHA Journal*, 14, 68-82, 1986.

41 NUNES, D.; NUNES, L.R. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista. In NUNES, L. R. (Org.), *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais* (pp. 125-141). Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

42 NUNES, L. R. Métodos naturalísticos para o ensino

da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In ALENCAR, E. (Org), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. (pp.71-96). S.Paulo: Cortez, 1992.

43 \_\_\_\_\_. Métodos e procedimentos naturalísticos no treinamento de linguagem funcional de crianças de creche. Anais of V Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, p.24-25. Caxambu, maio 1994.

44 \_\_\_\_\_. (Org). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

45 NUNES, L. R.; CUNHA, A. C.; NOGUEIRA, D. Facilitando a aquisição da linguagem funcional em crianças com atraso de desenvolvimento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (3/4), p.49-76, 1993.

46 NUNES, D.; NUNES, L. R.; FACION, J. R.; CUNHA, M.; SILVA, A.; BARBOSA, L.; LIMA, I. Developing communication in autistic children. *Proceedings of 10th. Biennial Convention of the Internacional Society for Alternative and Augmentative Communication*, p.386-387. Odense, Denmark, agosto, 2002

47 NUNES, L. R.; RODRIGUES, R.; MADEIRA, S.; FREITAS, E.; PAULA, K.; LIMA, R..Tell me about things I don't know: Improving real conversations. *Proceedings of 9th. Biennial Convention of the Internacional Society for Augmentative and Alternative Communication*, p. 44-46. Washington, DC, USA, agosto, 2000.

48 NUNES, L. R.; TUBAGI, S.; ALMEIDA, I.; ALMEIDA, F. Conversing about photos, video clips and life events using AAC systems. *Proceedings of 9th. Biennial Convention of the Internacional Society for Alternative and Augmentative Communication*, p. 41-43. Washington, DC, USA, agosto, 2000.

49 NUNES, L. R.; TUBAGI, S.; RODRIGUES, R.; AL-

MEIDA, F.; CRUZ, V.; LIMA, E.; OLIVEIRA, M.; ALENCAR, G.; RENTE, A. C. Developing literacy skills in AAC users in Brazil. Proceedings of the 10th. Biennial Convention of the Internacional Society for Alternative and Augmentative Communication, p. 211-212. Odense, Denmark, agosto, 2002.

50 OLIVEIRA, M.; ALENCAR, G.; NUNES, L.R.; TUBAGI, S.; RODRIGUES, R.; ALMEIDA, F.; CRUZ, V. Introducing AAC into a special school in Brasil Proceedings of 10th. Biennial Convention of the Internacional Society for Alternative and Augmentative Communication, p.388-389. Odense, Denmark, agosto, 2002.

51 OÑATIVIA, A. C. Método integral: Um recurso para a aquisição da leitura e da escrita numa criança com dificuldades específicas de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, 1992.

52 OÑATIVIA, O. Método integral para el aprendizaje de la lecto-escritura inicial. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe, 1986.

53 PANHAN H. O LM Brain como recurso tecnológico na intervenção em comunicação suplementar e/ou alternativa. In CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. (Orgs). Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva – Uma perspectiva multidisciplinar (pp. 147-151). São Paulo: EDUNISC, 1998.

54 PAULA, K.; NUNES, L. R. A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico. In NUNES, L.R. (Org.), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (pp. 93-109). Rio de Janeiro: Dunya, 2003. .

55 PELOSI, M. Software Comunique – Software de autoria para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita de pacientes com dificuldades motoras graves. In QUEVE-

DO, A., J. OLIVEIRA, J.R. e MANTOAN, M. T. (Eds), Mobilidade e comunicação – desafios à tecnologia e à inclusão social (pp.173-176). Campinas: Edição do Autor, 1999.

56 PELOSI, M. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro. Anais... X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: maio/junho 2000.

57 PRIZANT, B.; WETHERBY, A. Understanding the continuum of discrete-trial traditional behavioral to social-pragmatic developmental approaches in communication enhancement for young children with autism/PDD. Seminars in Speech and Language , 19 (4), p. 329-353, 1998.

58 PRIZANT, B.; WETHERBY, A.; RYDELL, P. Communication intervention issues. In: WETHERBY, A. E B. PRIZANT, B. (Orgs.). Autism spectrum disorder: a transactional developmental approach (pp 193-224). Baltimore: Paul Brookes, 2000.

59 ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. Augmentative and alternative communication systems: Considerations for individuals with severe intellectual disabilities. Augmentative and alternative communication, 4, p. 83-93, 1988.

60 ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. Breaking the speech barrier: Language development through augmentative mean. Baltimore: Paul Brookes, 1996.

61 SMITH, M. The medium or the message: A study of speaking children using communication boards. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. (Eds.), Augmentative and alternative communication: European perspectives (pp. 119-136). London: Whurr/ San Diego: Singular, 1996.

62 SNYDER-MCLEAN, L.; SOLOMONSON, B.; MCLEAN, J.; SACK, S. Structuring joint attention routines: a strategy for facilitating communication and language development in the classroom. Seminars in Speech and Language, 5, p. 213-228, 1984.

63 SOTO, G; OLSTEAD, W. A semiotic perspective for AAC. *Augmentative and alternative communication*, 9, p. 134-141, 1993.

64 SOUZA, Vera Lúcia e NUNES, Leila Regina. Caracterização da comunicação alternativa: Perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro. *Anais... X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro, maio/junho 2000.

65 STURM, J. Literacy development to AAC users. In: BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. (Eds), *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults* (pp.355-390). Baltimore: Paul Brookes, 1998.

66 TANNOCK, R.; GIROLAMETTO, L. Reassessing parent-focused language intervention. In WARREN, S.; REICHLE, J. (Orgs). *Causes and effects in communication and language* (pp. 49-79). Baltimore: Paul Brookes, 1992.

67 TOMASELLO, M. The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10, (1), p. 69-88, 1988.

68 VANDERVELDEN, M.; SIEGEL, L. Phonological processing in writing word learning: Assessment for children who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 17, p. 37-51, 2001.

69 VON TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica (Tradução de NUNES, D. R. P.). In: NUNES, L. R. (Org.), *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais* (pp.171-201). Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

70 VON TETZCHNER, S. *Augmentative and alternative communication: The European perspectives and models of theory*. Conferência proferida no III Congresso Brasileiro de

Neuropsicologia. S. Paulo, maio de 1997.

71 VON TETZCHNER, S.; PANHAN, H.; GONÇALVES, M. J.; CAPOVILLA, F.; NUNES, L. R.; SENNYEY, A. *Comunicação alternativa e ampliada no Brasil: Uma perspectiva histórica*. Manuscrito não publicado, 1999.

72 WARREN, S. A behavioral approach to language generalization. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19, p. 292-303, 1988.

73 WARREN, S.; KAISER, A. Research in early language intervention. In: ODOM, S. e KARNES, M. (Eds), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1988.

74 WARREN, S.; REICHLE, J. The emerging field of communication and language Intervention. In: WARREN, S.; REICHLE, J. (Orgs). *Causes and effects in communication and Language* (pp. 1-8). Baltimore: Paul Brookes, 1992.

## REPRESENTAÇÕES DE DEFICIÊNCIA EM PINTURAS DE TEMÁTICA RELIGIOSA: QUESTÕES METODOLÓGICAS

*Lucia Reily*

A reflexão sobre os processos metodológicos da pesquisa é uma necessidade recorrente para o pesquisador do campo da arte, de quem se exige justificativa para os procedimentos metodológicos empregados, que soam muitas vezes diferentes das de outras áreas de conhecimento devido ao seu “trânsito ininterrupto entre prática e teoria” (REYS, 2002, p. 125). Ainda segundo a autora Sandra Reys (p. 132),

[...] a pesquisa em arte pressupõe parâmetros metodológicos que se distinguem da pesquisa científica, mas que também se diferenciam da pesquisa na área social, como até mesmo se diferenciam da pesquisa sobre arte, concebida a partir do produto final.

Na metodologia em arte, afirma a autora, existem tantas metodologias quanto artistas e/ou obras, porque estas não se apóiam em modelos previamente estabelecidos. O pesquisador

[...] constrói o seu objeto de estudo ao mesmo tempo em que desenvolve a pesquisa. Esse fato faz a diferença da pesquisa em arte: o objeto de estudo não se constitui como um dado preliminar no corpo teórico; o artista-pesquisador precisa produzir seu objeto de estudo com a investigação em andamento e daí extrair as questões que investigará pelo viés da teoria (REYS, 2002, p. 132).

O estudo aqui apresentado, que servirá de suporte para nossas reflexões sobre as propostas teórico-metodológicos que subsidiam os projetos de pesquisa em que estamos mergulhados, insere-se no campo da arte. Trata-se de uma pesquisa sobre arte e não em arte, o que significa que os dados relevantes para nós são imagens já produzidas, e não

envolvem o processo de produção artística.

O estudo dialoga com as áreas de educação especial, história e teologia; assim, poderíamos nos arriscar a dizer que a metodologia que utilizamos se “hibridizou”, a partir de empréstimos de métodos de acessar e analisar dados originários de outros campos de conhecimento. No entanto, salientamos que o foco principal desta investigação são as imagens, não textos ou falas.<sup>70</sup>

O estudo das obras de arte que retratam a deficiência na temática religiosa é um recorte de um projeto maior, em desenvolvimento há três anos, chamado “Retratos de deficiência e de doença mental: intersecções da história da educação especial e a história da arte”.<sup>71</sup> O objetivo do projeto original foi levantar as obras na história da arte ocidental que retratam a deficiência e/ou a doença mental para criar um banco de dados com representações pictóricas de 1500 (d.C.) a 2000 d.C., ampliado posteriormente para incluir produções da Antiguidade e da Idade Média.

Partiu-se da premissa delineada por Gilman (1985) de que

“ocorre uma dinâmica circular pela qual os artistas expressam, em nome do coletivo, os estereótipos vigentes do seu tempo e espaço social, e as imagens constituídas, por sua vez, re-alimentam a forma de ver o deficiente. Considera-se que o projeto se justifica porque nos auxilia a compreender como as representações se

<sup>70</sup>. Infelizmente, devido ao custo de direitos sobre a reprodução da imagem, não foi possível incluí-las na presente publicação. O leitor interessado poderá acessá-las na página “Representações” do site [www.artecomum.org](http://www.artecomum.org), onde se encontra hospedado o banco de dados coletados no projeto “Retratos de Deficiência e Retratos de deficiência e doença mental: intersecções entre educação especial e história da arte”.

<sup>71</sup>. Este estudo contou com a participação de Ariane Tupinambá, do curso de Pedagogia: Formação de professor em Educação Especial - Puc-Campinas, que realizou seu estudo de iniciação científica com bolsa FAPESP de 2002 a 2004 e de Márcia Puntel, do curso de Artes Visuais - Puc-Campinas, com Bolsa FAPIC da Puc-Campinas, de 2002 a 2003.

formam, se manifestam e se reproduzem, para poder promover mudanças em concepções cristalizadas sobre a deficiência” (TUPINAMBÁ; REILY, 2004, p. 127).

Como muitas vezes acontece na pesquisa em arte, ou mesmo em ciências humanas, no decorrer desta investigação algumas questões criaram vida própria e emergiram novos caminhos não previstos na pesquisa original. Quando nos deparamos com o fato de que mais de um terço das representações (desenhos, pinturas, gravuras, esculturas) de deficiência e doença mental no período do nosso recorte referiam temáticas religiosas (ver Tabela 1), percebemos a necessidade de realizar uma investigação nesta vertente para aprofundar nossa análise. Isso porque se percebia em quadros não explicitamente religiosos alguns resquícios iconográficos constituídos no contexto da arte sacra.

Por exemplo, a tradição iconográfica da figura do deficiente mendigo, pedinte é construída no contexto religioso, na Idade Média e no Renascimento, mas reaparece em obras do século XVIII, XIX e XX, já desvinculada de sentidos religiosos. Estamos apresentando aqui, então, reflexões metodológicas de um subproduto, qual seja: “Representações de deficiência em pinturas de temática religiosa”, com o objetivo de refletir sobre as atitudes que herdamos das bases de ensino da Igreja Cristã. Incluímos representações tanto de doença mental quanto de deficiência mental, até mesmo para verificar se e como os artistas diferenciavam a representação das afecções mentais num período em que o diagnóstico diferencial das deficiências intelectuais e transtornos mentais ainda não estava consolidado.

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE BUSCA

Procurando seguir uma ordem cronológica, demos início à busca de obras de arte começando por artistas que sabíamos ter retratado figuras com deficiência, os primeiros

sendo Hieronymous Bosch e Pieter Bruegel, “o Velho”. À medida que encontrávamos imagens, no entanto, percebemos que se abriam novos caminhos de busca. Ficou claro que o estudo se constituiria num processo de idas e voltas, com aprofundamentos e links para além daquilo que havíamos antecipado no início. Isso porque, para apreender significados das pinturas da Idade Média e do Renascimento, era preciso desvendar camadas de sentidos, já que as obras tinham que ser interpretadas à luz do entendimento da época (do artista que a produziu e do público que a interpretava). No caso da produção de temática religiosa, era preciso recorrer às narrativas do Novo e Velho Testamento, aos Livros dos Apócrifos, às Regras Monásticas, às histórias das vidas de santos, aos relatos de milagres, entre outros textos de literatura cristã.

Na internet, utilizamos sites de busca de obras de arte,<sup>72</sup> visitando páginas dos principais museus europeus, americanos e brasileiros (ver referências ao final do texto). Para encontrar as obras, elencamos uma série de palavras-chaves, incluindo termos atuais bem como arcaicos, encontrados em Garland (1995), criando listas em inglês, espanhol, francês, italiano e alemão. Vale dizer que termos como “aleijado” (crippled), “coxo” (lame), “mudo” (dumb), “frenético”, “demente”, “alienado”, “mendigo”, “cura” (healing em inglês ou guérison em francês) etc. permitiram encontrar várias obras, enquanto “deficiência” (handicap ou disability), “necessidades especiais” e “acessibilidade” (accessibility) não obtiveram resultados, porque o rastreamento em muitos acervos é ligado ao título e descrição da obra, que preservam a terminologia da época.

<sup>72</sup>. Além dos sites de museus de arte internacionais citados nas referências, e de algumas bibliotecas internacionais, quatro sites de busca muito úteis foram <http://www.artcyclopedia.com> ; <http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/pres.htm>; [www.artchive.com](http://www.artchive.com) e [www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br).

A internet funcionou como uma primeira triagem no processo de busca. No entanto, para visualizar as obras, foi preciso sempre recorrer aos livros de arte, pois as imagens digitalizadas não permitiam perceber bem os detalhes (bengalas, próteses e instrumentos de apoio de movimento, cornetas, tapa-olhos e vendas, detalhes corporais, direção do olhar etc.). O estudo de textos de críticos e historiadores de arte sobre obras específicas, sobre a vida dos artistas e sobre a época em questão permitiu a ampliação da coleta de imagens referentes a estes artistas, e de outros nos períodos estudados. Além disso, a leitura permitiu que traçássemos paralelos com a história da educação especial e das atitudes frente aos deficientes, com base em Garland, (1995), Pessotti (1984), Jannuzzi (2004) e Bianchetti e Freire (orgs.) (2003), entre outros.

Como resultado, até o final de 2004, encontramos 180 obras, distribuídas como se vê na tabela que segue.

**TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DE OBRAS IDENTIFICADAS COMO LAICAS OU RELIGIOSAS NA HISTÓRIA DA ARTE (SÉCULOS VIII A XX) POR DEFICIÊNCIA**

Modalidade	Religiosas	Laicas	Total
Cegueira	21	28	49
Deficiência física	21	41	62
Surdez	2	9	11
Deficiência mental ou doença mental	17	41	58
Total	61	119	180

Nesta síntese, abordaremos três blocos de representações religiosas, que permitem refletir com maior propriedade sobre algumas contradições do cristianismo quanto a atitudes sociais diante da deficiência e da doença mental. Os dados serão apresentados cronologicamente, mas isso não signifi-

ca que tenha havido evolução nas concepções; diferentes atitudes podem coexistir, revelando-se e reaparecendo em diferentes momentos e situações. Os blocos selecionados foram:

1. Bobos da corte em iluminuras da Alta Idade Média;
2. Pinturas de Bosch e Bruegel da virada de 1500;
3. Pinturas religiosas do Renascimento.

#### BOBOS DA CORTE EM ILUMINURAS DA ALTA IDADE MÉDIA

As referências religiosas mais antigas às quais tivemos acesso foram reproduções de iluminuras medievais representando os bobos da corte. Encontramos as imagens num estudo documental aprofundado sobre a presença dos bobos da corte na Inglaterra escrito por Southworth (1998). Sem o texto do autor, não teria sido possível identificar que as pessoas retratadas nas iluminuras reproduzidas no livro eram deficientes mentais (ingênuos) ou doentes mentais (frenéticos). Estudamos as imagens procurando encontrar as pistas que o autor citou como sendo os ícones utilizados pelos monges copistas e ilustradores para diferenciar os falsos bobos (bobos artificiais, atores espertos que modelavam seu comportamento em bobos genuínos); os bobos simples, inocentes, ingênuos (deficientes mentais) e os bobos genuínos, loucos, chamados de frenéticos.

Refletindo sobre a iconografia criada pelos monges artistas, demo-nos conta que eles estavam buscando soluções para representar visualmente algo invisível: uma condição mental. Para tanto, lançaram mão da inclusão de alguns signos visuais que seriam reconhecíveis pela população como pistas de leitura. Numa época em que a maioria das pessoas não era letrada, esta prática da criação de símbolos visuais teve uma importância muito grande na arte sacra. Um exemplo disso está na associação de signos que au-

xiliam os fiéis a reconhecerem as imagens dos santos: São Roque sempre vem acompanhado de um cachorro; São Jorge traz sua espada; Santa Luzia carrega um prato com um par de olhos; Santo Antônio tem uma criança no colo; São Francisco está com pássaros ou animais silvestres; e assim por diante.

No caso da representação das deficiências, algumas são claramente identificáveis por meio da representação visual, como a ausência de um membro, a necessidade de um instrumento de apoio, mas outras não o são. Como mostrar na pintura a deficiência mental, a loucura, a ausência de visão, ou audição? Os artesãos da Idade Média tiveram de criar algumas formas de representação de incapacidade, constituindo uma tradição iconográfica que permitisse à população da época ler os sentidos pretendidos.

Os monges, então, deram início à constituição de uma iconografia cristã para representar os bobos inocentes e frenéticos na arte sacra. As representações dos bobos artificiais e dos bobos genuínos nas iluminuras se diferenciam pelo figurino, como identificação mais marcante. Os artificiais, espertos, são representados com roupas de peças coloridas, meias vermelhas, às vezes, e usam sapatos; por sua vez, os genuínos estão semi-nus, enrolados em capas, descalços. O cabelo dos genuínos aparece cortado no modelo dos monges (tonsura). Segundo Southworth, eram acolhidos e cuidados, temporariamente, nos mosteiros nas suas andanças de feudo em feudo e, nessas ocasiões, passavam pelo barbeiro do mosteiro. O bobo carrega um marote (uma vara de bufão ou uma bexiga vazia) como instrumento de trabalho. A presença deste signo, que às vezes traz uma cabeça de bobo com capuz em diversas cores, decorada com guizos, simboliza a loucura. Às vezes, o bobo também segura uma hóstia, para indicar sua insensatez e seu desrespeito ao sagrado.

Três exemplos que se encontram em Londres no British Library nos auxiliaram a perceber as diferenciações retratadas. Numa iluminura inglesa do “Breviário de John the Fearless” de 1413 (circa), o “Bobo artificial” está com vestimentas multicoloridas, discutindo alegremente com o salmista Davi. O bobo simples representado na iluminura francesa do século XIII com título “Saltério dos Condes de Guines” está na presença de Cristo, mas nem se dá conta disso, e inocentemente põe a hóstia na boca, sem perceber o seu teor sagrado. O “Bobo genuíno (frenético)”, de um Saltério de York, Inglaterra, de 1260 (circa), assim como o inocente, está semi-nu. A diferença se vê na sua atitude contestadora, pois ele se coloca diante do Rei Davi em posição ameaçadora. Davi admoesta o Bobo, que segura nas mãos um marote e uma pedra, esta representando simultaneamente a hóstia, pois o Bobo não é mentalmente capaz de diferenciar as duas coisas.

Nota-se que os monges copistas não viam incongruência em trazer as imagens de hóstias (símbolos da pós-ressurreição) e bobos (da Idade Média) para ilustrar os livros de Salmos. Intrigou-nos o fato de os bobos da corte aparecerem em iluminuras nos saltérios (livros de salmos), breviários (livros de orações) e escritos bíblicos produzidos por monges copistas nos mosteiros medievais. Qual teria sido a intenção de incluírem os bobos (que faziam parte do cotidiano social da Idade Média, não dos tempos bíblicos) nas ilustrações de livros de salmos (saltérios) e outros textos bíblicos? Segundo Southworth (1998), o contexto no qual essas imagens foram realizadas caracteriza a intenção moral por trás da representação. Na temática religiosa, segundo as concepções da época, o contato entre Cristo e “delinquentes” procura inculcar didaticamente a relação entre pecado (desobediência) e castigo. Se as atitudes e a disposição dos personagens forem observadas, ficará clara a intenção

moralizante das alegorias que ilustram os diferentes como inconseqüentes. A falta de vestes condizentes à situação, o comportamento inadequado frente a tradições religiosas, o uso de instrumentos comuns a estes indivíduos (o marote, a vara do bufão, a bexiga vazia) e a caracterização física justificam a interpretação.

Os monges que tanto copiaram textos de outros, salienta Banham (1991), escreveram pouco sobre si mesmos, do que pensavam e sentiam, de suas dificuldades em acatar a rigorosa rotina imposta ou voluntariamente assumida. É por isso que as iluminuras são preciosas pistas que funcionam como pequenas janelas que permitem ver um pouco do dia-a-dia que ficou enclausurado no espaço e esquecido no tempo.

#### PINTURAS DE BOSCH E BRUEGEL NA VIRADA DE 1500

É possível que as obras mais conhecidas que retratam deficiência e loucura na história da arte sejam pinturas de Hieronymus Bosch e Pieter Bruegel, “o Velho”. Bosch pintou a “Nau dos Loucos”<sup>73</sup> e “A extração da pedra da loucura”<sup>74</sup>, e Bruegel, por sua vez, produziu dois trabalhos igualmente famosos, “A parábola dos cegos”<sup>75</sup> e “Os mendigos”<sup>76</sup> entre outros trabalhos.

Para o público dos dias de hoje, obras de Bosch e Bruegel como as citadas acima não parecem ser representações de cunho religioso, diferentemente das obras dos pintores renascentistas como Fra Angélico, El Greco, Raphael e Botticelli, que representaram claramente cenas bíblicas e atos de cari-

<sup>73</sup>. “A nau dos loucos” (Hieronymus Bosch, 1490) – Museu do Louvre, Paris.

<sup>74</sup>. “Extração da pedra da loucura” (Hieronymus Bosch, c. 1480/1490) – Museu do Prado, Madrid.

<sup>75</sup>. “Parábola dos cegos” (Bruegel o Velho, 1569) – Museu do Louvre, Paris.

<sup>76</sup>. “Os mendigos” (Bruegel o Velho, 1568) – Museu do Louvre, Paris.



dade dos santos padres. No entanto, estes quadros trazem uma mensagem moralizante subjacente sobre os castigos que recaem sobre aqueles que se desviam no caminho de Deus.

No quadro “A parábola dos cegos”, seis pessoas cegas caminham em fila, orientando-se pelos que vão à frente. O primeiro da fila já despencou para dentro do buraco, e os outros estão prestes a ter o mesmo fim. Trata-se da representação da parábola de Cristo (daí o título) segundo São Mateus: “Se um cego guiar outro cego, ambos cairão na cova” (Mateus, 15:14). Na parábola, Cristo trabalha com uma metáfora para a condição espiritual: aquele que não quer ver, que não seguir a palavra de Deus, é como se fosse um cego. Segundo explicações de Bosing (1991), Bruegel faz uma analogia visual da descida para o inferno, como conseqüência de não seguir o bom caminho; o caminho da luz. Em Bruegel, esta idéia é representada pela linha ondulante dos seis cegos; na expressão do segundo cego, vemos o pavor daquele que está prestes a cair. Ao fundo, a solidez e a força da igreja fazem contraste, representando a fé que conduz à verdadeira visão.

O quadro “Os mendigos” mostra um grupo de cinco deficientes físicos, com várias modalidades de órteses (apoios) e próteses (membros artificiais). Os deficientes carregam tigelas que podem ser usadas para esmolas ou para alimento. O cenário parece ser institucional, um leprosário talvez, e uma figura feminina, possivelmente uma freira, está presente, de costas. Nas duas pinturas, as figuras são retratadas salientando a deformidade, o aspecto grotesco da deficiência, marcando o sofrimento humano na sua degradação. Não há expressão de empatia, nem solidariedade pela dor do próximo, o que leva críticos como Stechow (1990) a interpretar que o artista associa defeito a culpa, remetendo ao pecado original.

Os dois quadros refletem a segregação social à qual eram submetidos os deficientes. Historicamente excluídos, estes indivíduos carregaram, ao longo das épocas, o estigma da culpa por supostos pecados cometidos.

Segundo Spivey (2001), a simbologia iconográfica da época era lida com facilidade pelo público, pois os fiéis foram ensinados a compreender os sistemas de signos visuais constituídos ao longo da Idade Média. Nós, no entanto, tivemos de estudar as bases históricas da sociedade cristã, nos seus valores e costumes medievais, para perceber o conteúdo moralizante nas pinturas descritas acima. Procuramos estudar textos básicos do cristianismo para entender como eram reveladas atitudes dos tempos bíblicos (registradas no Velho e Novo Testamentos) bem como concepções históricas herdadas das sociedades greco-romanas.

Na Idade Média na Europa, o tratamento da deficiência revelava muitas contradições. Como diz Pessotti, “[...] a ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência” (1984, p. 6). Por um lado, os doentes mentais e deficientes eram vistos como merecedores de castigos por pecados cometidos (ou pelo pecado original), pois o corpo marcado pelo estigma denotava a ação do mal; eram excluídos e isolados, vagando à margem da cidade. Por outro lado, os cristãos se preocupavam com a salvação da alma dos sofredores, por isso abrigavam-nos em mosteiros, quando abandonados pela família. Além disso, a virtude da caridade era valorizada e esperava-se dos cristãos a prática do amor ao próximo, concretizada no ato de dar esmolas aos miseráveis, entre os quais se encontravam cegos, “coxos”, “dementes” e “mudos”, como eram denominados os deficientes em textos da igreja antiga. Bosch e Bruegel ainda carregam muitas das marcas da primeira concepção, a culpabilização do próprio deficiente. Veremos que a escola italiana enfatizará o outro pólo (a

caridade, a boa obra como exemplo de fé e conduta esperada do fiel, a glorificação de Deus pelos atos milagrosos de Cristo).

#### OS DEFICIENTES NA BÍBLIA

Para entender as pinturas sacras medievais e renascentistas, foi preciso recorrer à Bíblia e aos comentadores das escrituras. Quando havia narrativas religiosas sendo representadas, buscamos o texto bíblico referido.

Como os deficientes eram vistos na Bíblia? Segundo Miller e Miller (1952), as doenças e deficiências eram entendidas como sendo resultado de pecado: 1) do pecado do indivíduo punido por Deus; 2) do pecado dos pais, com castigo impetrado sobre um filho inocente; e 3) da ação sedutora de Satanás. No entanto, Jô, no Velho Testamento, e João, no Novo Testamento, mostraram que muitas vezes não existia nenhuma explicação para algumas doenças/deficiências. A deficiência poderia simplesmente acontecer arbitrariamente. No caso de Tobit, no livro dos Apócrifos, a cegueira vem para um homem justo, seguidor da lei, se bem que ele é curado alguns anos mais tarde por um anjo.

No Velho Testamento, evidencia-se o sentimento de dó pelo cego, e há proibição de colocar pedras de tropeço no caminho do cego. Há referência à praga rogada contra aqueles que propositadamente levassem o cego a desviar-se do caminho que ele pretendia trilhar.

As deficiências aparecem na Bíblia principalmente relacionadas à cura de deficiências por atos milagrosos. Segundo os autores citados acima,

A Bíblia é um livro primordialmente religioso, apresentando um registro da fé do homem em Deus, que o eleva acima de todas as crenças menores; a Bíblia apresenta Deus como mestre da lei e do mistério, do conhecido e do desconhecido, do ordinário e do extraordinário. No mundo antigo, o milagroso era um padrão po-

pular de pensamento, em que Deus era apresentado como aquele que intervinha no curso ordinário dos eventos para expressar Sua vontade e propósito (p.447).

As doenças e as deficiências atestavam a vulnerabilidade e a imperfeição do homem diante de Deus, oferecendo um contexto onde “[...] os milagres revelam a experiência profunda de Deus com seu povo. No Velho Testamento os milagres se aproximam da mágica, da poesia, da psicologia do mito, às vezes como castigo e repreensão”(p.447).

#### PINTURAS RELIGIOSAS DO RENASCIMENTO

As pinturas do Renascimento se caracterizam pelo culto ao belo, num movimento de redescoberta dos valores clássicos da arte grega e romana. Devido à maneira como a sociedade se organizava na época, com enorme poder na mão da Igreja, grande quantidade das encomendas aos ateliês de pintura teria uma função religiosa. Surpreendentemente, a despeito da busca de idealização do homem na arte, ocorrem, não raramente, representações de deficientes. Figuram primordialmente representações de cenas bíblicas, dos milagres de Cristo, das vidas dos mártires e santos da Igreja Católica. Comparativamente à arte da Idade Média, são imagens muito mais transparentes quanto ao sentido expresso, por serem quase sempre quadros narrativos e por nossa maior familiaridade com a produção de 1500 em diante. Olhando as imagens, com suporte de textos que trazem a narrativa representada em cada pintura (a quase totalidade destas obras se apóia em textos que narram acontecimentos, feitos ou personagens religiosos, principalmente bíblicos, como se vê inclusive pelos títulos), conseguimos perceber o papel que o deficiente desempenhou para a sociedade que buscou harmonia estética e repudiou a deformidade, ao mesmo tempo que queria fazer o bem, de modo a obter o perdão pelos pecados cometidos.

Nos séculos XV e XVI, as representações mais conhecidas de pessoas com deficiência em obras religiosas talvez sejam: “São Lourenço recebendo os tesouros da Igreja e São Lourenço distribuindo esmolas”, de Fra Angélico,<sup>77</sup> “Cenas da vida de um Santo Bispo não identificado”, de Pieter Aertsen;<sup>78</sup> “Cristo curando um homem cego”, de El Greco,<sup>79</sup> “Quatro cenas do começo da vida de São Zenobio”, de Sandro Botticelli,<sup>80</sup> e “A transfiguração” de Raphael. Já existia uma tradição iconográfica medieval de representação de narrativas bíblicas, como vemos em “Cristo Curando um cego de nascença”,<sup>81</sup> pintado por Duccio em 1311.

Entre as obras a que tivemos acesso, percebemos que a maior parte dialoga com o Novo Testamento, ao invés dos livros do Velho Testamento. Nos evangelhos, o enfoque sobre a doença e a deficiência muda, à medida que Deus se apresenta como misericordioso, e não vingativo. Os milagres e as parábolas, os encontros de fé alimentam a temática dos pintores. Segundo Miller e Miller (1952),

Os milagres do novo Testamento são de ordem mais elevada. Aqueles realizados por Jesus Cristo estão intimamente imbricados em sua vida e personalidade. Muitos milagres são manifestação do poder de uma personalidade sobre a outra, do espírito sobre o corpo, da mente sobre a matéria. [...] Ele realizou seus milagres num clima de fé e oração. Seus milagres se caracterizaram por (1) desejo de ser útil à humanidade; (2) alto propósito moral que fazia de cada milagre não um fim em si, mas um meio de atin-

<sup>77</sup>. “São Lourenço recebendo os tesouros da Igreja e São Lourenço distribuindo esmolas” (Fra Angelico - 1447) - Vaticano, afresco na capela de Papa Nicholas V.

<sup>78</sup>. “Cenas da vida de um Santo Bispo não identificado” (Pieter Aertsen - 1560) National Gallery, Londres.

<sup>79</sup>. “Cristo curando um homem cego” (El Greco - 1560) – Metropolitan Museum, New York.

<sup>80</sup>. “Quatro cenas do começo da vida de São Zenobio” (Botticelli, 1500) - National Gallery, Londres.

<sup>81</sup>. Entre as obras de cunho religioso de grandes mestres da Idade Média encontramos temos “Cristo Curando um cego de nascença” Duccio - 1311 – National Gallery, Londres.

gir o bem divino; (3) uma restrição para impedir que seu poder fosse utilizado como gratificação egoísta com vantagem pessoal (p.447, tradução nossa).

São inúmeros os relatos sobre milagres (entre eles a cura de deficiências e doenças) no ministério de Cristo nos Evangelhos. Há casos de cura à distância por oração, cura por meio de aplicação de pomada de barro com saliva nos olhos de um cego, bem como o toque pessoal no deficiente. Os milagres de Cristo eram vistos como sua obra, o seu trabalho entre os homens; eram sinais da sua divindade. Muitos de seus sermões são ilustrados por relatos relacionados aos cegos. Os evangelistas contaram que Jesus teve contato diário com os cegos sentados à beira dos caminhos da Palestina, e seu ministério de cura se voltava a esse grupo. Segundo os autores já citados, Cristo evitou a aclamação espetacular (“show”), insistindo que o curado não deveria ficar anunciando o fato a todos (Marcos 8:26). Os curados eram então movidos a seguir os passos de Cristo.

Em consonância com o texto acima, as pinturas renascentistas privilegiam o retrato de cenas narrativas. Ao contar histórias visualmente, o deficiente é usado como um artifício para valorizar a divindade de Deus, para indicar modelos de vida para os fiéis e para transmitir visualmente histórias da Bíblia e de outros materiais da Igreja para os fiéis iletrados. As concepções que transparecem são de assistência, falam da fragilidade e incapacidade do deficiente, do dever de dar esmola ao pobre mendigo. A representação da cura dos milagres tem a função de enaltecer o poder do espírito sobre a fragilidade da carne. O fiel é mobilizado a seguir o exemplo dos bons cristãos, a fazer boas obras e auxiliar o mais fraco.

## CONCLUSÃO

Este estudo está em andamento, mas como discussão preliminar percebemos, ao contrapor imagens e reflexões sobre a prática do cristianismo na Idade Média e no Renascimento, que a presença do deficiente na produção ligada à Igreja Cristã tem sempre um motivo maior. O deficiente não aparece como cidadão comum, como parte de uma comunidade, como uma pessoa entre outras. A sua imagem é utilizada de três maneiras diferentes como parte de uma mensagem moralizante ou de educação cristã. Os monges copistas utilizaram a figura do bobo nas iluminuras para apontar e criticar a frivolidade, a insensatez diante do sagrado. Nesta mesma linha, mas de forma mais agressiva, talvez, os artistas flamengos Bosch e Bruegel ensinaram alegoricamente que o pecado levará à deficiência e à loucura; neles há uma culpabilização do deficiente. Os renascentistas italianos, por sua vez, representaram os deficientes em contextos de narrativas religiosas, muitas vezes na contraposição do belo, marcando o poder da fé sobre a debilidade do corpo. De um lado, a representação do deficiente nas obras religiosas fala de alguém deformado e grotesco com a intenção de ensinar os fiéis a evitar o mau caminho. Do outro, a representação do coitado que sofre (como Cristo sofreu) pretende levar o espectador a querer fazer boas ações, dar esmolas, ter pena.

Do ponto de vista da pessoa com deficiência, nenhuma dessas concepções é desejável.

Na história da arte, os deficientes só vão começar a ser retratados como pessoas comuns a partir do Barroco, mesmo havendo continuidade de produções similares às realizadas no Renascimento. Finalizando, apontamos para a necessidade de olhar para produções artísticas pautadas nas raízes cristãs das representações de dó, caridade, assistencialismo, culpabilização, entre outras discutidas aqui.

Assim poderemos mostrar como concepções imbricadas na história do cristianismo ainda permeiam o atendimento do deficiente na atualidade.

## REFERÊNCIAS

BANHAM, D. *Monasteriales Indicia: the Anglo-Saxon monastic sign language*. Pinner, Middlesex, R.U.: Anglo-Saxon Books, 1991.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença*. Campinas: Papirus, 2003.

BOSING, W. *A Obra Completa de Pintura: Bosch*. Alemanha: Benedkt Thaschen, 1991.

GARLAND, R. *The eye of the beholder: Deformity and disability in the Graeco-Roman World*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1995.

GILMAN, S. L. *Difference and pathology: stereotypes of sexuality, race, and madness*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1985.

JANNUZZI, G. *A história da educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. EDUSP e Queiroz Editora, 1984.

REY, S. *Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais*. In: BRITES, B.; TESSLER, E. *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

SOUTHWORTH, J. *Fools and jesters at the English court*. Londres: Sutton Publishing Ltd., 1998.

SPIVEY, N. *Enduring Creation: Art, Pain, and Fortitude*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2001.

STECHOW, W. *Pietter Bruegel the Elder*. Nova York: Harry N. Abrams, Inc., 1990.

TUPINAMBÁ, A.; Reily, L. *Relatório de pesquisa do*

Projeto “Retratos de deficiência e doença mental: intersecções entre educação especial e história da arte”. Revista de Educação Puc-Campinas. Campinas, 16: junho, 2004, 127-136.

#### SITES PARA REFERÊNCIAS VISUAIS

Art Cyclopedia. <http://www.artcyclopedia.com> . Acesso em 11/06/2005.

Artchive <http://www.artchive.com> . Acesso em: 11/06/2005.

Arte em Comum. <http://www.artemcomum.org> . Acesso em: 20/10/2005.

Base Joconde du Ministère de la Culture de France. [http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/joconde\\_fr](http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/joconde_fr) . Acesso em: 11/06/2005.

Bibliothèque Nationale de France. <http://www.bnf.fr> . Acesso em: 20/06/2005.

Courtauld Institute of Art. <http://www.artandarchitecture.org.uk> . Acesso em 20/10/2005.

Galleria degli Uffizi. <http://www.polomuseale.firenze.it/musei/uffizi/default.asp> . Acesso em 20/10/2005.

Guggenheim Museum. <http://www.guggenheim.org> . Acesso em 11/06/2005.

Itaú Cultural. <http://www.itaucultural.org.br> . Acesso em 11/06/2005.

J. Paul Getty Museum. <http://www.getty.edu/art> Acesso em: 20/10/2005.

Musée du Louvre. [http://www.louvre.fr/llv/commun/home\\_flash.jsp](http://www.louvre.fr/llv/commun/home_flash.jsp) . Acesso em: 11/06/2005.

Museo del Prado. <http://museoprado.mcu.es/home.html> . Acesso em 11/06/2005.

Museo del Vaticano. [http://mv.vatican.va/3\\_EN/pages/MV\\_Home.html](http://mv.vatican.va/3_EN/pages/MV_Home.html). Acesso em 11/06/2005.

Museum of Fine Arts – Boston. <http://www.mfa.org> .

Acesso em 11/06/2005.

National Gallery of Art – Washington DC. <http://www.nga.gov> . Acesso em 10/10/2005.

Tate Collection. <http://www.tate.org.uk> Acesso em 11/06/2005.

The Art Institute of Chicago. <http://www.artic.edu/aic/> . Acesso em: 20/10/2005.

The British Library. <http://www.bl.uk/index.shtml> . Acesso em: 20/06/2005.

The Metropolitan Museum of Art. <http://www.metmuseum.org> . Acesso em: 11/06/2005.

The Museum of Modern Art. <http://www.moma.org> . Acesso em 11/06/2005.

The National Gallery. <http://www.nationalgallery.org.uk> . Acesso em: 11/06/2005.

The State Hermitage Museum. <http://www.hermitagemuseum.org> . Acesso em 11/06/2005.

Web Gallery of Art. <http://www.wga.hu> . Acesso em: 11/06/2005.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE ANÁLISE DE DADOS<sup>82</sup>

*Eduardo José Manzini*

O uso da entrevista como procedimento principal ou complementar para coletar informações para pesquisa em Educação e Educação Especial é muito comum. Manzini e colaboradores (MANZINI; CORRÊA, 2005; MANZINI; PAULINO, 2005; MANZINI; SILVA, 2005) estudaram a utilização de entrevistas em pesquisa em dois Programas de Pós-graduação: o Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília. Em dois dos estudos (MANZINI; PAULINO, 2005; MANZINI; SILVA, 2005), a amostra correspondeu a todas as dissertações e teses defendidas entre os anos de 1999 a 2003. Os resultados indicaram que, no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 30% das dissertações e teses utilizaram entrevistas como procedimento complementar para coletar dados e que, no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília, foi possível identificar que aproximadamente 45% utilizaram entrevistas, ora como procedimento principal, ora como procedimento secundário para coletar as informações. O terceiro estudo (MANZINI; CORRÊA, 2005), cuja amostra correspondeu a todas as dissertações e teses da linha de Educação Especial da Unesp de Marília, defendidas entre 1993 a 2003, indicou que quase 50% daqueles trabalhos utilizaram entrevistas como procedimento para coletar dados. Essas informações corroboram a hipó-

---

<sup>82</sup>. Agradecemos ao Dr. Dagoberto Buim Arena pelas considerações sobre o texto.

tese inicial quanto à importância desse procedimento em pesquisas na área de educação.

#### MAPEANDO PRODUÇÕES

Maapeando nossa produção, pudemos realizar a orientação de 15 trabalhos, de mestrado e doutorado, que utilizaram a entrevista como procedimento para coleta de dados. Em 11 desses trabalhos, a entrevista foi o procedimento principal e, em quatro, constituiu procedimento complementar. No sentido de divulgar o conhecimento produzido - intuito do presente livro - apresentaremos um pequeno resumo dessas produções. Posteriormente, mostraremos algumas considerações gerais sobre o uso da entrevista em trabalhos de pesquisa.

Bruno (1999) teve como objetivo analisar o significado da deficiência visual na vida cotidiana por meio do discurso de pais, alunos e professores. Quinze entrevistas foram realizadas. Esses participantes residiam em diversos estados: Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Maranhão. O foco de atenção nas entrevistas foi a questão da integração dos filhos/alunos no processo educacional. Um dos pontos fortes do trabalho refere-se ao tratamento dado na análise das falas por meio da teoria da representação social.

Mello (1999) buscou identificar a representação que pessoas da uma comunidade escolar possuía acerca da classe especial para deficientes físicos e da deficiência física. Participaram do estudo seis pessoas que trabalhavam em uma escola estadual de primeiro grau e que possuía quatro classes especiais que atendiam a alunos deficientes físicos. As conclusões indicaram que a comunidade escolar concebia a classe especial como um meio que auxiliava aos alunos deficientes na sua escolarização. Em relação à deficiência física, os entrevistados definiram-na tendo como parâmetro características físicas observáveis dos alunos e, em alguns

casos, relacionaram-na a recursos especiais.

Paccini (1999) teve como objetivo compreender a representação de educadores da rede regular de ensino tinham/possuíam sobre deficiência e integração. O estudo foi desenvolvido em quatro escolas da rede pública de ensino que ofereciam ou não modalidades de atendimentos em educação especial. Catorze participantes foram entrevistados entre diretores, coordenadores e professores da escola comum. Os resultados indicaram que a deficiência na escola comum mostrava-se representada por concepções criadas, gerenciadas e mantidas pelo meio social baseada no desvio, gerando uma caracterização de pseudodeficiência. Também se evidenciou que os participantes que trabalhavam diretamente com o aluno com deficiência apresentavam aspectos mais favoráveis à integração escolar da pessoa com deficiência.

Fujisawa (2000) tentou teve como objetivo identificar a função atribuída aos jogos e brincadeiras por professores-fisioterapeutas de um curso de graduação em fisioterapia. Os resultados mostraram que a presença do lúdico na fisioterapia caracterizava-se como uma atividade-meio, ou seja, um recurso terapêutico que tinha como finalidade facilitar a consecução dos objetivos estabelecidos e conduzir a eles. As funções específicas dos jogos e brincadeiras no atendimento fisioterapêutico eram várias: evitar o choro, distrair a criança, induzir a movimentos, facilitar a interação entre fisioterapeuta e criança. Tais funções eram determinadas pelo fisioterapeuta conforme a fase do acompanhamento fisioterapêutico e de desenvolvimento da criança.

Lombardi (2000) teve como objetivo identificar a percepção que professores, mães e alunos tinham sobre a deficiência auditiva unilateral. Foram entrevistadas seis crianças com deficiência auditiva neurosensorial unilateral, as respectivas mães e professores. Os resultados sugeriram que

as mães e professores não possuíam conhecimento suficiente sobre as características da deficiência auditiva unilateral das crianças e suas prováveis implicações. As dificuldades mais significativas relatadas pelas crianças foram aquelas relacionadas à interferência do ruído na sala de aula. O estudo demonstrou a necessidade de conscientizar professores e pais sobre a possível interferência da deficiência auditiva unilateral no desempenho escolar.

Soares (2000) verificou quais as condições que favoreciam ou desfavoreciam a integração do aluno com deficiência sob a ótica de profissionais que trabalhavam com alunos com deficiências em escolas públicas estaduais, na cidade de Campo Grande – MS. Foram entrevistados professores do ensino regular, de salas de recursos e técnicos do Centro Integrado de Educação Especial. A análise demonstrou a existência de um discurso calcado no ideário liberal e a tendência de considerar que os alunos com deficiência necessitavam de um trabalho baseado no concreto para que pudessem aprender.

Baleotti (2001) investigou as concepções de alunos deficientes físicos inseridos no ensino comum. Foram entrevistados 15 alunos deficientes físicos que freqüentavam classe comum da rede municipal, estadual e particular de ensino de Marília-SP. Os resultados indicaram dificuldades em relação à mobilidade, devido à presença de barreiras arquitetônicas no espaço físico escolar. Os alunos que freqüentaram anteriormente à classe especial relataram o desejo e a satisfação pessoal de estarem inseridos no ensino comum. Os dados indicaram que os alunos com deficiência física, participantes da pesquisa, eram pessoas com senso crítico elevado, capazes de falar por si próprios, tornando-se evidente a percepção que tinham em relação aos seus direitos.

Galvani (2001) teve como objetivo identificar, sob a

perspectiva de um agente institucional, as condições que antecederiam o ingresso no mercado de trabalho de pessoas com deficiência. Também coletou informações sobre o tema sob a ótica do trabalhador com deficiência física. Somente no primeiro estudo foi utilizada a entrevista. No segundo, utilizou-se um questionário para vinte e oito pessoas com deficiência física egressas do programa de reabilitação profissional. O relato do agente institucional indicou questões problemáticas, tais como: econômica, baixa escolaridade dos usuários, desconhecimento dos vários segmentos da sociedade sobre a pessoa com deficiência e discriminação. Essas questões dificultariam o relacionamento dentro do contexto social amplo e prejudicaria a inserção da pessoa com deficiência no trabalho.

Gonçalves (2001) usou a entrevista em seu estudo como procedimento complementar para coletar informações. A pesquisa ocorreu no interior de uma classe hospitalar e fez uso da poesia infantil como instrumento para que criança hospitalizada expressasse emoções e sentimentos referentes ao mundo exterior e hospitalar. Participaram 10 crianças hospitalizadas. Foram elaboradas 10 sessões com poesias selecionadas que fizeram parte das atividades para cada sessão. Todas as crianças puderam relatar situações e condições pelas quais estavam sendo submetidas no interior do hospital, como os procedimentos médicos e de enfermagem e a presença do acompanhante no período da internação. Também puderam expressar seus sentimentos e sensações a respeito da hospitalização quando relataram a saudade de seus familiares, o medo, a dor, a esperança, a busca para a cura da doença.

Adamuz (2002) delineou, aplicou e avaliou um procedimento de intervenção, baseado em filmagens da aula de uma professora que tinha matriculada, em sua sala, uma aluna com Síndrome de Down. Foram realizadas nove fil-



magens das aulas da referida professora. Após a filmagem, um roteiro norteador, contendo seis questões, tinha o objetivo de promover a reflexão junto à professora. Ao final das filmagens, foi realizada uma entrevista para complementar as informações. Os resultados apresentados e discutidos por meio dos relatos da professora, bem como as observações provenientes das filmagens de suas aulas, demonstraram o repensar da sua prática pedagógica e as tentativas e mudanças dessa prática, ou seja, foi possível constatar que as mudanças ocorreram tanto no pensar como no agir, demonstrando que a professora sentiu-se mais segura para trabalhar com o aluno inserido.

Montes (2002) teve como foco investigar os principais obstáculos que permeiam a relação cego e ensino regular. Foram entrevistados cinco alunos cegos, originários de quatro cidades do Estado de São Paulo, os respectivos inspetores e coordenador pedagógico. A participação dos professores se deu por meio de preenchimento de um questionário. Os resultados apontaram que, com algumas exceções, os alunos cegos participantes mantinham um relacionamento social peculiar com os outros alunos da sala de aula e da escola. Relataram também dificuldades no registro de conteúdos. Indicaram que não participavam de todas as atividades da escola, principalmente no que se referiam as atividades de educação física.

Mello (2003) sistematizou, aplicou e avaliou um procedimento de intervenção com uma professora do ensino fundamental que tinha, em sua sala, um aluno com deficiência física. Os procedimentos para coleta de dados foram: entrevista; observações em sala de aula; gravações em vídeoteipe de aulas e encontros com a professora. Os resultados apontaram que, na intervenção por meio de orientação direta, as discussões foram pontuadas sobre as necessidades específicas do aluno, delineando-se recursos e estratégias

para as atividades de sala de aula. Já na intervenção utilizando as cenas gravadas em vídeo, como meio de reflexão, a professora pelas suas falas, faz uma análise mais geral da classe, envolvendo todos os alunos e não só o aluno com deficiência. Essa reflexão fez com que a professora adotasse novos procedimentos em aulas de leitura, escrita e matemática.

Oliveira (2003) teve como objetivo identificar, sob o ponto de vista do estudante com deficiência, as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina. Foram entrevistados onze estudantes que apresentavam deficiência física, visual ou múltipla. Os resultados indicaram que acessibilidade esteve presente e ausente durante a trajetória acadêmica do estudante especial, independente do tipo da deficiência. Segundo os participantes, os professores utilizaram estratégias e recursos adaptados e a rede de relações de ajuda de colegas criou possibilidades de auxílio ao estudante com deficiência em situações intra e extra-sala de aula. Pontos negativos também foram relatados, como a existência de barreiras arquitetônicas e falta de adaptações de banheiros, bebedouros, telefone e mobiliário. Foram indicadas, ainda, barreiras pedagógicas por parte de alguns docentes e barreiras atitudinais presentes em toda a rede de relações interpessoais, evidenciada com maior frequência na díade professor - estudante.

Rosa (2003) buscou identificar a percepção que psicólogos tinham sobre a própria atuação profissional na área da deficiência. Foram entrevistados quinze profissionais da área de psicologia que atuavam junto à pessoa com deficiência. Os resultados indicaram a necessidade de o tema deficiência fazer parte dos diversos campos da psicologia, ou seja, nas áreas clínicas, escolar e organizacional. O trabalho traz como conclusão a necessidade de mudança na concepção de deficiência sobre o aspecto teórico, pessoal

e social; a necessidade de redefinir as intervenções psicológicas e necessidade de um estudo mais rigoroso sobre os instrumentos utilizados pelo psicólogo em relação à diversidade humana.

O trabalho de Moraes (2004) constituiu-se em um estudo de caso da Faculdade de Medicina de Marília e objetivou analisar as concepções de docentes-gestores, docentes-tutores e estudantes da 1ª série do Curso de Medicina sobre essa metodologia no currículo da Famema e sua relação com a formação médica. As entrevistas foram realizadas com dois gestores, 12 docentes-tutores e 12 estudantes da 1ª série do curso médico da Famema. Os dados coletados permitiram considerar que 1) o processo educacional realizado na Famema vem sendo construído coletivamente e passa por situações de conflitos que de alguma maneira têm sido cuidadas; 2) o contexto de ensino-aprendizagem e da prática profissional é dinâmico e cheio de contradições e opiniões diferentes, e conviver com as diferenças e continuar construindo o currículo com a ABP continuará a ser um desafio para a Famema; e 3) o recurso da capacitação permanente para os docentes-tutores é um espaço necessário e que precisa ser ampliado para a prática profissional, como espaço de reflexão da prática e de construção coletiva.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DA ENTREVISTA EM DISSERTAÇÕES E TESES

De uma forma geral, ao observarmos dissertações e teses que utilizaram entrevistas como meio de coleta de informações, podemos abstrair como os autores definem esse procedimento, ou melhor, como concebem o conceito de entrevista. Numa boa parte das descrições encontradas na seção método, verifica-se que os autores citam e descrevem a entrevista como uma abordagem qualitativa e, em alguns casos, justificam o seu uso por se tratar de um proce-

dimento consagrado. Também verificaremos que os autores descrevem que as entrevistas foram transcritas e os dados classificados em temas (e/ou subtemas) ou que houve uma categorização (categorias e subcategorias).

Uma primeira pergunta que envolve esse contexto é: como a entrevista é concebida para o investigador? Como os pesquisadores, que trabalham com entrevista, definem esse procedimento? Vejamos algumas definições apresentadas pela literatura da área.

Manzini (1989), ao abordar a entrevista na pesquisa, apresentava a seguinte definição:

Para utilização na pesquisa, podemos entender a entrevista social como sendo um meio ou instrumento para coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa. Assim, dentre os vários tipos de entrevista, focalizaremos aquela cuja finalidade é (a de) buscar conhecer com se dão os fenômenos sociais, ou seja, a entrevista cuja finalidade decorra da pesquisa social como um problema de investigação definido. A conversa informal passaria a ser orientada por um objetivo previamente definido pelo investigador social que modificaria o caráter da conversa informal passando, então, a adquirir características de entrevista como uma técnica de coleta de dados (MANZINI, 1989, p. 150).

Note-se que a definição apresentada pontua a entrevista como um instrumento e uma técnica para coleta de dados, contrapondo-se a entrevista como método. O autor, no mesmo texto, amplia essa definição ao afirmar que:

Se levarmos em consideração que a entrevista é uma simples técnica, tais críticas seriam válidas. Porém, a entrevista é mais do que isso, ou seja, entrevistar significa envolver-se em processo de interação, significa interagir e, sob esse ângulo, tais críticas tornam-se simples características da entrevista ao invés de problemas. Desta forma, a entrevista pressupõe a existência de pessoas e a possibilidade de interação social (MANZINI, 1989, p. 150).

Dias e Omote (1995), ao descreverem sobre alguns pro-

blemas apontados por outros pesquisadores em relação à entrevista, também apresentam uma definição no sentido de considerá-la como processo de interação, e não simplesmente como técnica de coleta de dados. Para os autores,

Uma possível alternativa para isso, compreendendo a entrevista como uma interação entre entrevistador e entrevistado numa situação mais ou menos definida e com papéis distintos a serem desempenhados pela partes (sendo um deles o de buscar e, o outro, de fornecer informações), permite estudar cientificamente esse tipo de interação (DIAS; OMOTE, 1995, p. 93-94).

Uma interessante definição, apresentada por Gomes (1997), conceitua a entrevista tendo como aporte teórico a fenomenologia. Para o autor:

A entrevista serve como veículo de comunicação. A entrevista é organizada em torno de um roteiro direcionado para certos temas, mas aberto para ambigüidades. A entrevista explora o mundo vivido do entrevistado, definido como experiência consciente, e está à procura do sentido que este mundo vivido tem para o entrevistado. Neste processo, a consciência do entrevistador, como expressa no roteiro da entrevista, modifica-se, amplia-se, atualiza-se na interação com o entrevistado. O movimento corretivo é possível pela reversibilidade das percepções e expressões do entrevistador e do entrevistado. O entrevistador deixa-se conduzir pela expressão do entrevistado e oferece suas percepções, reduzidas na expressão, para serem especificadas pelo entrevistado. Notem a mediação da linguagem (verbal e não-verbal) criando momentaneamente uma mutualidade de experiência entre os dois comunicantes (GOMES, 1997 p. 320).

Frente às definições apresentadas, faremos uma pequena incursão e indagação: a literatura sobre metodologia de pesquisa que se refere à entrevista nos apresenta respaldo teórico para analisarmos uma entrevista?

Para responder a essa questão, apresentaremos como concebemos o conceito de entrevista: a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e

não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Frente às definições até aqui apresentadas, podemos considerar que as informações coletadas durante a entrevista dependem do modo como foram coletadas. Assim, a entrevista envolve conhecimentos que são estudados em várias áreas. Resumidamente, e correndo o risco de simplificação, podemos citar algumas dessas áreas: psicologia, pois uma entrevista envolve relações sociais, percepção da ação do outro e de si mesmo; sociologia, pois as manifestações, durante a entrevista, estão contextualizadas socialmente, aportadas por valores, regras e normas de uma sociedade; lingüística, pois as verbalizações são norteadas por códigos e normas estabelecidas por uma comunidade lingüística.

Podemos deduzir, então, que uma entrevista não se refere a um produto verbal e transcrito, mas a um processo de coleta que envolve interação social. Os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas da entrevista ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, quer de natureza verbal ou não-verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados.

Sobre essa questão, Queiroz (1983) apresenta uma interessante reflexão e defende fervorosamente que a transcrição deve ser realizada pelo pesquisador:

[...] esta (a entrevista) teve um lugar em determinado ambiente, foi acompanhada de determinados gestos, teve um colorido emocio-

nal que a gravação não registra. O pesquisador pode descrevê-lo em palavras, no seu caderno de campo; porém a vida estará dela ausente. Poder-se-ia argumentar que um documento áudio-visual seria muito mais adequado para a fidelidade do registro do que somente o documento oral. No entanto, o próprio documento áudio-visual tem suas limitações e suas falhas. O vivido é irrecuperável em sua total vivacidade (QUEIROZ, 1983, p. 84-85).

Feitas essas considerações, voltamos a nossa pergunta inicial: a literatura sobre metodologia de pesquisa, que utiliza a entrevista, nos apresenta respaldo teórico para analisarmos uma entrevista?

Respondendo ao texto da indagação, podemos fazer três incursões. Primeiramente, podemos responder não à indagação, pois a entrevista é um procedimento amplo e os procedimentos de análise têm considerado muito pouco os comportamentos não-verbais. Parece existir uma tendência em considerar, prioritariamente, os dados ou informações advindas da entrevista na forma verbal, depois convertidos em transcrição. Nesse sentido, a pesquisa sobre o uso de entrevista como opção metodológica precisa avançar. É necessário traçar pontos de junção entre teorias distintas, ou seja, entre aquelas que analisam o discurso e o conteúdo e aqueles que analisam outros componentes verbais ou não-verbais, como gestos, entonação, postura corporal, expressões faciais, dentre outros, que fazem parte da interação social e passíveis de análise tendo como base a linguagem.

Uma segunda incursão se refere aos dados da coleta. Como mencionamos anteriormente, o processo de coleta é importantíssimo para fazer emergir informações procuradas. A análise de dados depende da coleta e, esta última, por sua vez, determina os dados que teremos para análise. Se desejarmos analisar dados de natureza verbal e não-verbal, será necessária a entrevista filmada, inclusive com um estudo piloto para verificar posicionamento de câmeras para nos certificarmos de que os dados desejados estão realmente

sendo coletados. Se o recorte se dirigir a dados de análise de discurso, da fala ou das interações verbais, sem necessidade de uma análise mais aprofundada sobre as condições ambientais que influenciam essa produção, é possível apenas a entrevista gravada em áudio.

Assim, nossa segunda incursão se refere ao respaldo teórico necessário sobre a produção de informações durante a entrevista. São necessários conhecimentos teóricos sobre como as perguntas do entrevistador influenciam as respostas dos entrevistados (MANZINI, 1995; 2003). É necessário conhecimento sobre a produção do discurso durante uma entrevista (BLANCHETT, 1988), ou seja, necessitamos de conhecimentos das teorias da ação verbal e da teoria da ação (BRENNER, 1985; CRANACH, 1985).

A terceira incursão refere-se à necessidade de pesquisa para estudar como os vieses ou as interpretações pouco fiéis às informações, advindas de uma entrevista, são produzidas. Essa terceira incursão nos impeliu a realizar um pequeno estudo sobre o processo de análise de informações coletadas por meio de uma entrevista.

#### ANÁLISE DE INFORMAÇÕES EM ENTREVISTA: UM ESTUDO COM USO DE ESTÍMULOS DISTRATIVOS

O processo de análise de informações verbais advindas de uma entrevista é uma tarefa subjetiva que deverá ser demonstrada objetivamente por meio dos critérios utilizados. Sem dúvida, a análise para o pesquisador deverá estar calçada em seu objetivo de pesquisa. Assim, da mesma forma que o processo de coleta de informações está fundamentado em um problema de pesquisa com um objetivo estabelecido, o processo de análise também tem como guia esse problema e os objetivos iniciais. Porém, frente a uma verbalização advinda de uma entrevista, muitos recortes podem ser feitos, ou melhor, é possível, frente ao não engajamento

com o problema de pesquisa ou com o objetivo preestabelecido, dirigir a análise para variados caminhos. Assim, sobre um mesmo material transcrito são possíveis diversos olhares de uma mesma pessoa ou diversos olhares de pessoas diferentes.

No sentido de estudar esses diversos olhares, realizamos um pequeno estudo cujos objetivos eram: 1) identificar quais os critérios poderiam ser utilizados ao analisar um trecho transcrito de verbalizações advindas de uma interação verbal durante uma entrevista; 2) verificar se os analistas tinham clareza sobre os critérios que estavam utilizando para análise; 3) identificar a forma de análise, ou seja, se a análise compreendia separação das informações contidas nas verbalizações ou se a análise compreendia uma síntese das informações; e 4) verificar se possíveis comentários, ou estímulos distrativos,<sup>83</sup> sobre o contexto da entrevista modificavam os caminhos da análise e interpretação das informações.

Participaram desse estudo dez alunos de um Programa de Pós-graduação em Educação, sendo nove de mestrado e um de doutorado.

Esses alunos-participantes já haviam cursado uma disciplina sobre metodologia de pesquisa que tinha em seu conteúdo questões relacionadas à coleta de informações por meio de entrevista. Eram alunos de diversas linhas de pesquisa, inclusive em Educação Especial.

Estabelecemos, por sorteio, três grupos, e os participantes receberam um trecho de uma transcrição das interações verbais decorrentes de uma entrevista. O trecho de transcrição era igual para os três grupos, as instruções sobre o que

<sup>83</sup>. Os estímulos distrativos têm sido utilizados em psicologia social para tentar induzir os receptores desses estímulos a manifestarem suas concepções acerca de determinados fenômenos ou fatos.

deveriam fazer também eram iguais, mas as informações que se referiam ao entrevistado eram diferentes.

A seguir, apresentaremos as instruções e descrição que se referiam ao entrevistado.

Você está recebendo um pequeno trecho de uma transcrição de uma entrevista para análise.

Trata-se de um relato de um jovem com vinte e dois anos de idade que passou por uma escola particular (centro de treinamento, indicado pela letra C.) para atuar em serviço de almoxarifado e Office boy, dentre outras funções.

Você deverá fazer a análise utilizando os critérios que desejar.

Neste exercício, não existe certo ou errado. Assim sendo, você irá estabelecer o que julgar necessário para fazer a análise.

Para concretizar essa análise, você deverá apresentá-la, por escrito, ao final do período diurno.

Essas instruções apresentadas eram iguais para todos os participantes, porém, o segundo parágrafo sofria alterações para cada grupo e foi assim apresentado:

(para o segundo grupo) Trata-se de um relato de um jovem com vinte e dois anos de idade, que passou por uma escola governamental (ensino gratuito), tipo SENAI (indicado pela letra C.) para atuar em serviço de almoxarifado e Office boy, dentre outras funções.

(para o terceiro grupo) Trata-se de um relato de um jovem com vinte e dois anos de idade, portador de deficiência mental leve, que passou por uma escola especializada (centro de treinamento, indicado pela letra C.) para atuar em serviço de almoxarifado e Office boy, dentre outras funções.

O estudo foi conduzido em sala de aula e cada grupo de aluno recebeu as respectivas transcrições. Ao terminar a análise, os participantes recebiam uma segunda folha com a seguinte indagação: “ao realizar a sua análise qual (ou quais) critério (os) você utilizou?”

Frente à tarefa proposta ao grupo de alunos-participantes, podemos vislumbrar que eles deveriam, para iniciar a

análise, abstrair um objetivo de pesquisa, o qual não havia sido oferecido, ou seja, a questão a ser respondida na análise era “o que eu devo analisar e para que analisar”. Essa situação contextual foi interessante por que deixou o aluno-participante livre para determinar o seu caminho de análise, ou seja, o seu olhar sobre aquele trecho de transcrição.

Os dados nos indicaram que os participantes fizeram recortes bem distintos sobre o que analisar, por isso, os objetivos de análise foram distintos.

Ao analisarmos o tipo de recorte de análise que os participantes realizaram, pudemos constatar quatro caminhos: 1) conteúdo das verbalizações do entrevistado; 2) conteúdo das verbalizações do entrevistado e do entrevistador; 3) processo de coleta, baseado nas perguntas do entrevistador; e 4) processo de coleta baseado em dados da literatura da área.

Dentre os dez participantes, pudemos verificar que oito levaram em consideração o processo de coleta, ou seja, provavelmente, devido à experiência anterior com a disciplina metodologia de pesquisa, que versou sobre o conteúdo de coleta de dados por meio de entrevista, houve uma tendência em analisar as verbalizações do entrevistador. Porém, ao verificarmos como essa tarefa foi realizada, constatamos que apenas um dos participantes, o que cursava o doutorado, realizou, apresentou e demonstrou a análise, e os demais apresentaram uma síntese dos dados apreendidos por meio da transcrição.

Ao focalizarmos as sínteses, pudemos constatar que ela poderia ser descritiva ou descritiva e interpretativa. Fica evidente que as sínteses realizadas ocorreram em todos os grupos.

Podemos considerar que a palavra análise não foi entendida como a separação em partes de um todo, isto é, ao realizarmos a análise de conteúdo de uma transcrição de

verbalizações advindas de uma entrevista há que se separar os assuntos em temas, e às vezes em sub-temas (ou em categorias e sub-categorias), o que permitirá ao pesquisador apreender o que é essencial para objetivo de sua pesquisa. Esse movimento de olhar o todo e separar esse todo em partes é que irá auxiliar na compreensão do todo. Assim, ao separar os conteúdos por meio de significados expressos ou latentes nas verbalizações, será possível a apreensão de um novo significado que não estava expresso, de imediato, naquele todo. Esse seria o papel da análise.

Essa tarefa, sem dúvida, necessita de experiência e treino em pesquisa para ser realizada. Os dados obtidos sobre essa questão nos revelam que os participantes realizaram uma análise, porém não a demonstraram em categorias e classes, como é requerido em pesquisa, e passaram diretamente para uma síntese geral sobre as informações.

No Quadro 1, apresentamos esses e outros dados.

*\* (Ver na próxima página)*

Ao observarmos o Quadro 1, podemos notar que, apesar de os participantes passarem direto para a fase de síntese, os critérios mencionados como norteadores para realizar o processo análise-síntese são coerentes em sua maioria, ou seja, sete participantes foram coerentes ao mencionar o tipo de análise-síntese realizada e o tipo de critério mencionado para realizar a análise.

Assim, é possível concluir que sete desses participantes tinham clareza sobre o tipo de critério que estava utilizando para realizar a análise ou a síntese.

O último ponto de discussão do estudo relaciona-se aos estímulos distrativos, ou seja, refere-se às alterações apresentadas aos participantes sobre o entrevistado. Três situações foram apresentadas:



<b>QUADRO 2</b>	
<b>COMPARAÇÃO ENTRE AS SÍNTESES INTERPRETATIVAS REALIZADAS PELOS PARTICIPANTES DO ESTUDO</b>	
SÍNTESE INTERPRETATIVA SOBRE A SITUAÇÃO DE PERTENCER À ESCOLA PÚBLICA OU PARTICULAR	SÍNTESE INTERPRETATIVA SOBRE A SITUAÇÃO DE PERTENCER À ESCOLA ESPECIALIZADA E APRESENTAR DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE
O ENTREVISTADOR, INTERAGIU DE UMA FORMA QUE DEIXOU APARENTEMENTE TRANQUÍLO O ALUNO) PARA RESPONDER AS PERGUNTAS; HOUE O QUE SE CHAMA DE IMPUTAÇÃO DE PAPEIS. (P. 6)	O ALUNO SE COLOCA À VONTADE, APRESENTA PUREZA EM SUAS INFORMAÇÕES. (P. 4)
[...] APÓS UMA PERGUNTA, O ENTREVISTADOR PERCEBEU (QUE O ALUNO) NÃO SEGUIU A PROFISSÃO PRETENDIDA. (P. 6) OS CONTEÚDOS ADQUIRIDOS NO CENTRO DE TREINAMENTO) NÃO FORAM DE MUITA UTILIDADE, TALVEZ PORQUE NÃO GOSTASSE DO QUE HAVIA SIDO ENSINADO. (P. 10)	O ALUNO MOSTRA QUE, APESAR DE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA E TER PASSADO POR UMA ESCOLA ESPECIALIZADA – RECEBEU TREINAMENTO – NÃO SE AJUSTOU AO TRABALHO DE ALMOXARIFADO E OFFICE BOY (P4)
O AMBIENTE DE TRABALHO É BOM E HARMONIOSO. (P. 10) (O ENTREVISTADOR) QUESTIONA COMO APRENDEU O ATUAL TRABALHO E COMO SE ADAPTOU, INCLUSIVE COM COLEGAS, LEMBRANDO DO RELACIONAMENTO SOCIAL. (P. 8)	PODE-SE OBSERVAR O QUANTO A AJUDA DO GRUPO E A ORIENTAÇÃO DE UMA PESSOA MAIS EXPERIENTE PODE CONTRIBUIR PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO JOVEN PORTADOR DE DEFICIÊNCIA. (P. 3)
O ENTREVISTADO ESTÁ CONFUSO NO TRECHO EM QUE REFERE-SE A SEU HORÁRIO DE TRABALHO, MAS O ENTREVISTADOR NÃO RETOMA A QUESTÃO COM O INTUITO DE ESCLARECÊ-LA. (P. 7)	(O ENTREVISTADO) DEMONSTRA DIFICULDADES EM SINTAXE E EM EXPRESSAR-SE. DEMONSTRA POUCA CONCENTRAÇÃO, POIS TRABALHA EM UMA FUNÇÃO JÁ HÁ ALGUM TEMPO E NÃO SABE NOMEÁ-LA CORRETAMENTE. DEMONSTRA TAMBÉM PROBLEMAS COM OS HORÁRIOS DO TURNO DO TRABALHO. (P. 2)
DEMONSTRA QUE GOSTA DO QUE FAZ (EMBORA INSATISFEITO COM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO), CONHECE O PRODUTO QUE FABRICA, ASSIM COMO A FINALIDADE. (P. 10)	O ENTREVISTADO APARENTEMENTE COMPREENDE A NECESSIDADE DO TRABALHO, MAS DEMONSTRA NÃO ENTENDER O FIM DO MESMO. (P. 2)
* O GRUPO É DA PARTICIPANTE 4.	

Outra questão que pode ser considerada, tendo como base esse estudo, refere-se à concepção já formada sobre o objeto de estudo. Assim, parece ser necessário que as idéias pré-concebidas sobre o tema em estudo ou mesmo sobre o participante entrevistado devam ser questionadas frente às informações coletadas para que os dados não sejam enviesados. Esse alerta não é novo e já foi apontado por pesquisadores brasileiros há mais de vinte anos, como podemos verificar nas reflexões de Queiroz (1983, p. 77-78):

[...] além destas diferenças, existem as imagens estereotipadas correntes na sociedade global, que influenciam o estabelecimento das relações entre informante e pesquisador. Se o informante é idoso, e está se defrontando com um jovem ou uma jovem pesquisadora, tem em mente a imagem estereotipada dos jovens de sua sociedade, que imediatamente aplica àquele que tem diante de si; da mesma forma se trata de um homem entrevistado por uma mulher; ou um estrangeiro inquirido por um nacional, etc. – sendo que também o pesquisador tem as imagens correntes em sua sociedade, a respeito do seu informante. Há, pois, expectativas de comportamento de uma parte e de outra, pois todos fazem imagens estereotipadas a respeito uns dos outros, e os relatos obtidos estarão sempre influenciados por elas.

O cuidado com a interpretação das informações e com o enviesamento de dados pode começar com as questões de um roteiro preestabelecido. Manzini (2004), em estudo sobre análise de roteiros elaborados para entrevista semi-estruturada observou que, dentre 23 roteiros, 9 apresentavam perguntas consideradas manipulativas e, portanto, poderiam imputar tendência à resposta do entrevistado. Naquele mesmo estudo, o autor também constatou que 14 roteiros apresentavam jargão próprio dos pesquisadores. Como exemplo de frase manipulativa, o autor exemplifica:

pergunta para profissionais que trabalham com ensino infantil você consegue perceber a mudança de enfoque da educação infantil após a constituição de 1988? Possível reformulação: você



acha que após a constituição de 1988 houve mudança de enfoque na educação infantil? (MANZINI, 2004, p. 6).

Uma terceira questão que pode ser apreendida do estudo é que o processo de análise deve partir de um problema de pesquisa claro e com um objetivo de análise bem definido. No nosso caso particular, o objetivo de pesquisa era vago e nossos analisadores tenderam a eleger e cotejar dados bem distintos, ou seja, ora analisaram o conteúdo das verbalizações transcritas do entrevistado, ora as perguntas do entrevistador e, para alguns, houve junção desses dois tipos de dados. Dessa forma, um cuidado a ser tomado diz respeito à pergunta de pesquisa para que o sistema de análise dê conta de responder a essa indagação, quer seja referente a processo ou a conteúdo.

Finalizando, a pesquisa qualitativa precisa, a nosso ver, dar um salto qualitativo e instrumentalizar a nós, pesquisadores, com um aporte teórico-metodológico proveniente de várias áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ADAMUZ, C. R.. A re-interpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum. 2002. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BALEOTTI, L. R. Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum: o ponto de vista do aluno. 2001. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BLANCHET, A. Complementations et interpretations d'un interviewer dans l'entretien de recherche: leurs effects

sur le discours de l'interviewé. Paris, v. 33, n. 4, p. 280-288, 1988.

BRENNER, M. The analysis of situated social action: the case of the research interview. In: GINSBURG, G.P.; BRENNER, M.; VON CRANACH, M. (Orgs.) *Discovery strategies in the psychology of action*. London: Academic Press, 1985. p. 207-227.

BRUNO, M. M. G. O significado da deficiência: representações da família, alunos e professores. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

CRANACH, M.V.; MÄCHLER, E.; STEINER, V. The organization of Goal-directed action: a research report. In: GINSBURG, G.P.; BRENNER, M.; CRANACH, M.V. *Discovery strategies in the psychology of action*. London: A.C. Press, 1985, p. 19-61.

DIAS, T.R.S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. Piracicaba, Unimep, Revista Brasileira de Educação Especial. v.3, p. 93-100, 1995.

FUJISAWA, D. S. Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GALVANI, R. C. D. Inserção do deficiente físico no mercado de trabalho: a ótica da Instituição especializada e a ótica do egresso. 2001. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GOMES, W.B. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. São Paulo, Psicologia USP, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

GONÇALVES, A. G. Poesia na Classe Hospitalar: texto e contexto de crianças e adolescentes hospitalizados. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LOMBARDI, A. Percepção da deficiência auditiva unilateral e sua relação com o desempenho escolar: a ótica dos professores, das mães e dos alunos. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. São Paulo, Didática, v. 26/27, p. 149-148, 1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: Maria Cristina.; ALMEIDA, Maria Amélia de; OMOTE; Sadao (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM.

MANZINI, E.J. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes considerados deficientes mentais: identificação através do estudo de interações verbais. 1995. 123f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MANZINI, E.J.; PAULINO, V.C. A Entrevista como instrumento de Pesquisa em dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar (1999 a 2003). 2005. (no prelo).

MANZINI, E.J.; SILVA, M. O. A entrevista como instrumento de pesquisa em dissertações e teses produzida no

Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília (1999-2003). 2005. (no prelo).

MANZINI; E.J.; CORRÊA, P.M. A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação Especial nas dissertações e teses produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília (1993-2003). 2005. (no prelo).

MELLO, M. I. T. Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MELLO, M. I.T. Concepções acerca da deficiência física: estudo realizado com uma comunidade escolar. 1999. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MONTES, S. M. O aluno cego no ensino regular: o ponto de vista dos professores, alunos, inspetores e coordenador pedagógico. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MORAES, M. A. A. Concepções sobre a aprendizagem baseada em Problemas: um estudo de caso na Famema. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, E. T. G. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. 2003, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

PACCINI, J. L.V. Representações de educadores sobre

deficiência e integração. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

QUEIROZ, M.I.P. Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva. 2. ed. São Paulo: CERVE/FFLCH/USP, 1983.

ROSA, N.F.S. Psicologia e deficiência: percepção da atuação profissional. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SOARES, M. S. Identificação de condições presentes e ausentes no processo de integração do aluno com deficiência no ensino regular. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

## HISTÓRIAS DE VIDA E DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE ESSA ABORDAGEM DE PESQUISA

*Katia Regina Moreno Caiado*

Todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado (GRAMSCI, 1978, p.40)

Como pesquisadora no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva, da Puc-Campinas, tenho me dedicado a trabalhar e orientar pesquisas que utilizam como procedimento metodológico as fontes orais. A temática central do grupo é a educação inclusiva, com foco na educação da pessoa com deficiência.

Para este Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções, participando da mesa sobre Perspectivas Teórico-metodológicas em Educação Especial, proponho uma reflexão sobre o trabalho com fontes orais.

A proposta de discussão que trago sobre a utilização de “histórias de vida” na pesquisa em educação, e em educação especial, não se circunscreve aos fundamentos da pesquisa qualitativa que a caracterizam, dentre outros, como descritiva e particular (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

Aqui, se compreende a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas. De posse de todos os dados orais e documentais deve-se passar para uma análise categorial que relacione essa vida particular às relações sociais que a engendraram e, assim, apreender os processos de constituição de um indivíduo concreto, síntese de múltiplas e complexas

determinações.

Mesmo com a utilização de diferentes e variadas fontes, não se nega aqui a primazia da escuta do depoimento oral como fonte relevante na construção dos dados. Em função disso, farei algumas considerações sobre as fontes orais na pesquisa.

#### O QUE SÃO FONTES ORAIS?

São relatos ou depoimentos orais registrados. Esses relatos ou depoimentos são induzidos, estimulados a partir de um roteiro (perguntas, fotografias, recortes de jornal etc.) que o pesquisador apresenta ao entrevistado com o objetivo de 'aquecer' a memória, de conduzir a entrevista a partir dos objetivos do trabalho. Portanto, a fonte oral se concretiza como corpo documental quando ela é transcrita, para ser então trabalhada pelo pesquisador.

#### COMO A ORALIDADE, AS NARRATIVAS SE TORNAM POSSIBILIDADE DE FONTE DE PESQUISA?

Contar histórias é uma atividade que surge quando a espécie humana começa a desenvolver a linguagem. Desde as singelas narrativas (gestos, desenhos, palavras) expressas na linguagem dos primeiros homens que partilhavam seus feitos e anseios ao anunciar, por exemplo, ações de caça e perigos da natureza iminentes ou passados, os homens narravam suas vidas, construíam histórias sobre elas.

Porém, como documento histórico, a fonte oral, provavelmente, surge no trabalho de Heródoto. Pensador grego que viveu no século V antes de Cristo, viajou muito e, ao longo dessas viagens, coletou informações sobre os costumes, mitos e histórias de diversos povos e culturas. Sua obra, intitulada História é formada por nove livros que percorrem dois séculos, onde ele retrata os principais episódios do conflito grego-pérsico.

O Professor José Carlos Reis (1998, p. 25) aponta que Heródoto representou uma verdadeira revolução cultural ao registrar as histórias dos homens no tempo, uma vez que o pensamento grego da época era profundamente anti-histórico, mítico e poético (como exemplo, o texto de Homero em Ilíada e Odisséia).

Heródoto realizou uma mudança epistemológica substancial: ele quer acompanhar os homens em suas mudanças e realizar a sua descrição e análise. A perspectiva do novo personagem cultural, o historiador, é a de que o homem é um ser basicamente temporal, finito, instável, histórico. Ele recusa a atitude contemplativa do que é eterno, fora do tempo, que é para ele, o que de fato é inabordável e incognoscível (p.27).

Um marco na valorização das fontes orais como documento histórico aconteceu no século XX, com a Escola dos Annales, que questionou a história tida como tradicional, apontada como empírica e positivista, dominada pela história dos acontecimentos, de grandes homens, de líderes, comemorações e eventos grandiosos. Antes dos Annales, as fontes reconhecidas na pesquisa histórica eram os documentos oficiais (como ofícios, cartas, editais). Com a Escola dos Annales, a história encontra um novo campo de pesquisa, com a proposta de “[...] apreender simultaneamente os diferentes aspectos da vida social: o econômico e o mental, o social e o político” (BOIS, 2001, p.245). Assim, afirma Reis (1998, p.37) que “[...] a renovação dos objetos exigirá a mudança do conceito de fonte histórica”, uma vez que se abre um campo interdisciplinar enorme onde fontes e técnicas normalmente utilizadas em outras áreas são agora incorporadas às pesquisas históricas. Por outro lado, é seja interessante observar a afirmação de Paulo Netto (1998, p.59):

[...] um bom leitor de Marx localiza claramente, nos procedimentos de Marx, todo esse material, não só o documento oficial, não só a ata, mas todo um recurso heurístico, que é espantoso, abrangendo, inclusive, a biografia, o memorialismo da época.

#### ABORDAGEM TEÓRICA E UTILIZAÇÃO DE FONTES ORAIS

Ampla bibliografia aponta que as fontes orais podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios. Silêncio da voz dos excluídos da história oficial: operários, mulheres, deficientes, prisioneiros, exilados, idosos.

Em estudo anterior, (CAIADO, 2003) vimos que há uma extensa literatura sobre as possibilidades de trabalho com depoimentos orais na pesquisa social. História de vida, história temática, biografias, depoimentos orais são fontes primárias utilizadas em pesquisas que buscam o resgate da memória coletiva. Vários autores identificam essa opção metodológica como uma opção política, ou seja, em dar voz aos excluídos. Fonseca (2000, p.155-156) afirma que

[...] embutido na História Oficial há o silêncio do pobre, do negro, da mulher e principalmente dos excluídos da escola, ou seja, as 'histórias' da História sempre foram sendo consideradas apenas a partir dos interesses daqueles que dispõem do poder, privilegiando o estudo dos grandes homens, fatos, datas, principais feitos e episódios ocorridos que não explicam o processo histórico concreto [...] a História Oral possibilita desvelar a retaguarda dessas referidas seleções e relato dos fatos oficialmente eleitos, fazendo emergir o subjacente, o subjetivo, o oculto, o obscuro que também 'fizeram' história, portanto são legítimos e por isso merecem vir à tona, dando maior concretude à História.

No entanto, embora a defesa da autora acima citada seja contundente, é importante assinalar que essa opção política não é intrínseca à história oral, pois o mesmo procedimento que tem sido utilizado para dar voz aos excluídos da história oficial, também, tem sido recurso metodológico para legitimar a voz do poder. Thompson (2000, p.14) tem

desenvolvido e defendido projetos com gestores do mercado empresarial e financeiro afirmando que “a história oral pode ajudar sua empresa a criar uma identidade, dar aos funcionários um sentimento de conforto e lealdade e ajudá-los a entender os processos de mudanças”.

Gattaz (1998, p.22) nos conta que “o nascimento da moderna história oral deu-se em 1948 quando o jornalista e historiador Alan Nevins iniciou suas primeiras gravações com ‘americanos significantes’, fundando o ‘Oral History Research Office’ na Universidade de Columbia, em Nova York”; muito embora, as fontes orais estivessem presentes em trabalhos realizados desde o século XIX.

Assim, segundo o autor, a história oral surge comprometida com a história das elites, comprometida com os ‘notáveis’ que buscam registrar seus feitos e pensamentos; porém, rapidamente se difunde para outros países e outras disciplinas. Quase ao mesmo tempo, na Itália, sociólogos e antropólogos, “próximos de partidos de esquerda, utilizam a pesquisa oral para reconstruir a cultura popular” (JOUTARD, 1998, p.45). A partir daí nasce uma outra história, “que dá voz aos povos sem história, iletrados, que valoriza os vencidos, os marginais e as diversas minorias, operários, negros, mulheres” (p.45).

Desse modo, pode-se afirmar que há diferentes tendências políticas dentre os pesquisadores “oralistas”. Tendências que podem priorizar as elites e os notáveis, assim como, as populações sem história, ‘dando voz aos vencidos’. Os diferentes interesses presentes nessas tendências revelam os compromissos políticos da ciência, pois a pesquisa não é neutra, ela expressa uma visão de mundo.

No Brasil, segundo Gattaz (1998, p.23) e Ferreira (1998, p. 19), os primeiros trabalhos nessa abordagem datam do período de 1970, quando o país ainda vivia sob regime militar. Nesse período, na Universidade há forte censura aos

trabalhos acadêmicos voltados às camadas populares. Alguns pesquisadores brasileiros, influenciados pela experiência americana, são incentivados, com verbas da Fundação Ford, a registrar a memória dos grandes líderes políticos nacionais. Com o final do regime ditatorial militar, que “funcionou como um forte elemento de inibição para a abertura e consolidação de programas de entrevistas” (FERREIRA, 1998, p. 21), só a partir dos anos 90 é que aparecem alguns trabalhos com foco nos grupos socialmente excluídos como “os índios, os imigrantes, os favelados ou as crianças de rua” (GATTAZ, 1998, p.27).

Os debates sobre os interesses subjacentes a cada uma dessas tendências têm aparecido nos congressos e publicações sobre história oral.<sup>84</sup> A socialização da produção científica revela que crescem os estudos cuja opção é dar voz aos excluídos, e também crescem os registros de memória das elites que solicitam projetos de história oral com fins de “marketing” para as grandes empresas (FERREIRA, 1998, p. 26-28).

Entende-se, então, que, o compromisso político revela-se na concepção de mundo que o pesquisador expressa, nas perguntas que faz, no diálogo que mantém com o conhecimento socialmente produzido. Assim, a história de vida é uma etapa do procedimento metodológico que pode ser utilizado para dar voz aos oprimidos ou continuar dando voz aos opressores, como nos revelam inúmeros trabalhos científicos que utilizam essa metodologia.

Em pesquisa anterior (CAIADO, 2003) trabalhei com depoimentos orais de adultos cegos que me emprestaram suas histórias de vida para que eu pudesse analisar alguns dos possíveis determinantes presentes no processo de inclusão/

<sup>84</sup>. Revista *História Oral*; Associação Brasileira de História Oral; Associação Internacional de História Oral.

exclusão da pessoa cega na escola regular.

[...] trabalhar com histórias de vida foi uma opção política de dar voz aos excluídos da escola e uma opção científica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social, que vive em relações [...] estudar um indivíduo real é recusar-se a trabalhar sobre uma idealização de homem, de educação (especial), de escola. Visa, conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente engendram novas vidas. Portanto, pensar um homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade, que sofre as limitações do seu tempo e lugar social, um homem concreto criativo e construtor desse mesmo tempo que o limita e que ele, dialeticamente, transforma. Toma-se, assim, a história de vida enquanto uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas daquela vida se constituir (p.44-45).

Em pesquisa atual, ainda em desenvolvimento, intitulada “Histórias de luta: pessoas deficientes organizadas pela construção de sua cidadania”, cujo objetivo é conhecer a história de vida de pessoas deficientes que participam de grupos organizados na luta de seus direitos, foram realizadas entrevistas com cinco pessoas deficientes (físicos, visuais e auditivos) sendo que todos os entrevistados participam de movimentos sociais organizados na luta pela construção da cidadania e da vida digna. Além das entrevistas há indicadores sociais que revelam o lugar social de onde fala cada entrevistado e um amplo estudo documental sobre as organizações sociais em que cada participante atua. Pretende-se, a partir da história de vida de cada entrevistado, a análise de alguns dos determinantes que os impulsionam para a vida, para a luta.

Sem dúvida, nessa perspectiva abre-se a possibilidade de estudo sobre a constituição da subjetividade, ou individualidade humana. Saviani (2004, p.41) afirma que,

“o indivíduo só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens [...] em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da inter-subjetividade.”

Dentre todos os desafios, neste momento, os maiores que percebo são:

1. realizar a tessitura de cada história de vida com uma perspectiva ampla de sociedade, do processo social e de história (a história como contexto e não como cenário);

2. encontrar as principais mediações sociais que constituíram a vida psíquica daquele indivíduo a partir de determinadas condições sociais, históricas, biológicas e psicológicas.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho de pesquisa com histórias de vida, os depoimentos orais devem ser uma das fontes na pesquisa;

- O esforço metodológico deve-se concentrar sobremaneira nas interpretações que o pesquisador tece a partir do referencial teórico que fundamenta a pesquisa;

- Portanto, a meu ver, a escolha de quais fontes utilizar na pesquisa está entranhada, e eu diria determinada, com a problematização que se coloca naquele estudo, à luz da fundamentação teórica com a qual se construirá uma interpretação, uma reflexão. Numa abordagem marxista, seria imprescindível ultrapassar a descrição das narrativas e alcançar o explicativo, ou seja, compreender as possíveis, múltiplas e complexas determinações da trama da vida na totalidade da organização social onde ela se engendra. Ao tomar a história de vida enquanto dado empírico, etapa descritiva na construção dos dados, faz-se necessário avançar para um processo de análise e elaboração de categorias explicativas que relacione as diferentes dimensões que

constituem aquela vida com as diferentes dimensões que constituem a vida dos homens naquele tempo e espaço histórico-social; nesse esforço, alcançar o indivíduo concreto, um homem conjunto das relações sociais.

- Por que insistir na terminologia História de Vida se ela está associada à pesquisa qualitativa, descritiva? (BOGDAN, 2003; HAGUETTE, 2003; TRIVIÑOS, 1995).

Porque nosso interesse é realmente trabalhar com a unidade história de vida enquanto dado empírico que traz um potencial de síntese das múltiplas determinações que se aglomeram na história individual. Ao tomar a história de vida como fonte empírica, compreende-se que o depoimento oral é uma das fontes para compreensão das diferentes dimensões que engendram aquela vida. Assim, para análise abstrata e categorial considera-se a história de vida constituída na relação com outros homens, num determinado momento histórico e lugar social compreendendo ainda as dimensões biológicas e psicológicas que engendraram aquela vida e que nos permite após essa análise abstrata, captar uma vida concreta, porque relacionada nas suas múltiplas determinações, no conglomerado das múltiplas e complexas relações de um dado acontecimento com outros (SCHAFF, 1995, p.262).

#### REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2003.

BOIS, G. *Marxismo e história nova*. In: LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAIADO, K .R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados,

2003.

FERREIRA, M.M., AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. 2ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FONSECA, N.M.L. A história oral no museu da escola de Minas Gerais: relato sobre o caminho percorrido. In: FÁRIA FILHO, L.M. (org.) Arquivos, fontes e novas tecnologias. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTAZ, A. C. Meio século de história oral. Revista do Núcleo de Estudos de História Oral, São Paulo, nº 0, 21-33, 1998.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAGUETTE, T.M.F. Metodologias qualitativas na sociologia. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. 2ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REIS, J.C. Os Annales: a renovação teórico-metodológica. In: SAVIANI, D. (et al) História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 1998.

PAULO NETO, J. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D. (et al) História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHAFF, A. História e verdade. 6ª. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

THOMPSON, P. Saia da pré-história. Revista Exame, São

Paulo, edição 722, p.14-16, 06 de setembro de 2000. Entrevista.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1995.



## DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

*Therésinha Guimarães Miranda*

O desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas tem tido crescente importância na atualidade, decorrente de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação. No entanto, nem sempre as Universidades têm acompanhado essa demanda, seja através da produção do conhecimento, seja com a formação adequada de profissionais para atuarem numa prática inclusiva notadamente voltada para a pessoa com necessidades educacionais especiais.

No caso específico da UFBA, o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado tem escassa produção acadêmica, na área da educação inclusiva, destinada às necessidades educacionais especiais. O desenvolvimento de pesquisas nessa área teve início na atual década de 2000, decorrente do interesse de uma professora, que, retornando do Doutorado, passa a ter dedicação exclusiva na instituição. A partir de então, tem início a estruturação de um grupo de pesquisa, que conta com colaboração esporádica de outros professores. Esse grupo tem ampliado, gradativamente, através da participação de alunos e ex-alunos, e já se podem evidenciar alguns resultados do trabalho de pesquisa realizado na área de sua atuação.

O presente trabalho apresenta uma versão preliminar da análise das pesquisas realizadas no âmbito do PPGGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, relativa aos temas estudados pelo referido grupo de pesquisa, no período de 2000 a 2005. Esse grupo, denominado “Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais”, tem a finalidade de

analisar e discutir a implementação das práticas inclusivas no contexto escolar e social. Essa análise visa a conhecer a realidade baiana e desvelar a relação pedagógica desenvolvida no contexto escolar e social, seus avanços, impasses e perspectivas, buscando identificar os aspectos significativos que favorecem práticas que levem a consecução de uma educação de qualidade para todos que atendam às especificidades das pessoas com necessidades especiais, tendo em vista uma educação inclusiva.

O grupo tem um caráter interdisciplinar e é integrado por: 1- Bolsistas de iniciação científica, alunos de graduação; 2- Alunos de Mestrado e Doutorado; 3 - Docentes da FAGED/UFBA - Faculdade de Educação da UFBA. Os estudos e pesquisas realizados ou em realização analisam e discutem a educação especial, em relação a:

- Políticas Públicas de Inclusão;
- Práxis Pedagógica;
- Tecnologia da Informação e da Comunicação
- Trabalho e Profissionalização

Na perspectiva da Práxis Pedagógica é analisada a relação pedagógica quanto à interação social em classe, aos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor e os paradigmas que embasam essa relação e suas implicações no processo de construção do conhecimento e da subjetividade da pessoa com deficiência. As Tecnologias da Informação e da Comunicação estudam a utilização de ambientes computacionais e telemáticos, incluindo as Tecnologias Assistivas nesses ambientes, para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, do raciocínio lógico-dedutivo e da autonomia do aluno com necessidades especiais, contextualizando a aplicação dos mesmos nas diferentes situações práticas em sala de aula. O tema Tra-

balho e Profissionalização investiga questões atuais sobre a profissionalização e as relações entre a educação e trabalho e suas implicações para o processo de inclusão social da pessoa com deficiência.

E por último, permeando todas as questões anteriores, e, por vezes, sendo o próprio objetivo do estudo, encontra-se o tema Políticas Públicas, que estuda a legislação, diretrizes, programas e projetos de Educação Inclusiva, centrados na formação de Recursos Humanos, na articulação dos agentes do meio familiar, escolar e social, incluindo análise e elaboração de propostas institucionais - governamentais e não governamentais voltados para a Educação Inclusiva. Os estudos problematizam três questões básicas: interação social, trabalho pedagógico e atuação do professor. Cada um desses aspectos é discutido numa perspectiva que visa a compreensão do processo de desenvolvimento pessoal, construção do conhecimento e autonomia e independência da pessoa com deficiência, na escola e na sociedade.

As atividades do grupo de pesquisa envolvem também a formação de recursos humanos, através da participação de bolsistas de iniciação científica, alunos de Mestrado e de Doutorado, cujas pesquisas situam-se na área de identidade do grupo. Os membros do grupo ainda têm tido uma atuação expressiva no curso de graduação de Pedagogia, orientando monografia de final de curso, e dessa forma colaborando para a criação de uma massa crítica e de produção do conhecimento na área de sua atuação.

A análise realizada pretende contribuir para a compreensão das tendências, dificuldades e desafios da implementação da educação inclusiva que dimensiona a inclusão, não como fenômeno meramente escolar, que se circunscreve à implementação de uma série de medidas e prescrições escolares, mas como um conceito que deve ser situado no contexto social e político de uma determinada sociedade. A

análise do panorama evidenciado pelas pesquisas permite identificar um quadro com situações inadequadas e precárias e, às vezes, contraposto em termos conceitual, político e ideológico.

#### A PRODUÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o crescimento das ações voltadas para a inclusão escolar de educandos com necessidades especiais que tem ocorrido nos últimos anos, vem demandando a realização de estudos que ampliem a compreensão dessa complexa realidade, bem como a publicação e produção de conhecimento científico sobre essa questão. Isso porque se observa que essa prática educacional inclusiva é uma área de conhecimento marcada pela escassez de investigações e vem ocorrendo de forma indiscriminada e numa velocidade que não está sendo acompanhada pela produção científica. Nessa perspectiva, conhecer o processo de inclusão escolar do aluno deficiente tem sido o foco das pesquisas desenvolvidas pelo grupo “Educação Inclusiva e necessidades educativas especiais” do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFBA. Dos trabalhos realizados, em nível de pós-graduação evidencia-se um interesse maior nas áreas específicas da deficiência, destacando-se a área de deficiência visual e deficiência auditiva, com dois trabalhos cada uma delas.

Em relação à questão do trabalho e profissionalização, destacam-se dois trabalhos: um relativo à qualificação de surdos para o trabalho, destacando o papel da linguagem (ARAÚJO, 2002), o qual teve como objetivo identificar e analisar a pertinência da prática pedagógica de um programa de qualificação e seleção profissional de surdos para a função de empacotador numa organização do setor de varejo em Salvador. A análise desse processo evidenciou que os procedimentos didático-metodológicos utilizados,

apesar de considerar a singularidade do surdo em sua condição sensorial, de perda auditiva, não atenderam totalmente às suas necessidades lingüísticas específicas, pois não consideraram a distinção da compreensão das informações transmitidas, constatadas pela não assimilação dessas informações, evidenciando a importância da linguagem no processo de comunicação e aquisição do conhecimento da pessoa surda. Dar atenção à linguagem quando se trata da educação de surdos é buscar compreender a forma como estruturam o pensamento para que organizem cognitivamente a realidade, apropriando-se de significados coletivos sobre o cotidiano, e reflitam sobre a sua ação.

Na perspectiva de conhecer o fenômeno da inclusão da pessoa com deficiência visual no mundo do trabalho na cidade de Salvador, o estudo de Barbosa (2004) buscou compreender as vozes e trajetórias de trabalhadores com deficiência visual no meio produtivo local, analisando o movimento que resulta em sua inclusão/exclusão profissional no contexto soteropolitano, identificando os fatores que interagem nesse processo, bem como as relações que concorrem para essa inclusão numa sociedade de produção capitalista. Constatou-se que a sociedade enfatiza a limitação dos trabalhadores deficientes visuais, e isso, aliado ao não-cumprimento da legislação, resulta na negação e desconhecimento das potencialidades da pessoa cega, ocasionando a marginalização dessa pessoa no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho exercem atividades em subempregos ou em funções subalternizadas, mesmo quando a sua qualificação é superior àquela exigida para a função que desempenha. Isso demonstra que o problema da exclusão do trabalhador deficiente visual não está diretamente relacionada à ausência de qualificação desse trabalhador, mas decorre de preconceitos e crenças sobre

o déficit da pessoa cega.

Outro grupo de estudos investiga a interação da criança deficiente em classe inclusiva. O de Galvão (2004) analisa a interação social entre a criança com deficiência visual e a criança vidente com o professor da classe regular, visando discutir as implicações das situações de interação social vividas na sala de aula inclusiva para o desenvolvimento pessoal e para a construção do conhecimento da criança com deficiência visual. Esta pesquisa foi desenvolvida em classe regular de educação infantil, de escolas particulares de pequeno porte, da cidade de Salvador, apoiando-se nas concepções de Vygotsky e Bronfenbrenner, que consideram a interação entre o ser humano e o contexto em que está inserido como fundamental para o seu desenvolvimento. Os resultados apontaram que o ambiente onde as crianças cegas foram inseridas lhes deu oportunidade de utilizar os seus mecanismos de compensação, como a exploração tátil, a atenção auditiva diferenciada, a rica elaboração da linguagem falada, o que, por sua vez, ajudou a criança cega a ultrapassar obstáculos, transformando esses novos aprendizados da sala de aula inclusiva em saltos qualitativos que impulsionaram o seu desenvolvimento. Constatou-se que ocorreu efetivamente interação social entre as crianças cegas e as crianças videntes, e que a mesma se deu em meio à superação de obstáculos diversos, decorrentes da formação insuficiente do professor da sala regular, das condições físicas precárias das escolas, da inadequação do material didático e pedagógico e de questões afetivas, como a rejeição, a indiferença e a resistência do professor e dos colegas videntes, relacionadas à condição perceptiva da criança cega.

Nessa perspectiva, a dissertação de Caldas (2004), tomando como base também as interações sociais vivenciadas na classe regular pela criança com síndrome de Down, investiga a construção do processo de identidade dessa criança.

No contexto dessa investigação, percebeu-se que a baixa expectativa em relação ao deficiente mental, evidenciada por sentimentos de piedade e ambivalência, ocasionou a predominância de interações excludentes, protecionistas e fantasiosas (em que a criança com síndrome de Down imitava o colega, fingindo que desenvolvia uma determinada atividade). Essas interações ocasionaram o desenvolvimento de uma identidade na criança com síndrome de Down ligada a reações de negação, acomodação e dependência.

O modelo de educação tradicional perde, cada vez mais, espaço na escola da atualidade que se pretende inclusiva; por outro lado, surgem as novas tecnologias de comunicação e informação – TICs, apontando para novas formas de relacionamento com o conhecimento, para novas formas de produzir conhecimento, para novos ambientes e possibilidades de interação e de comunicação. Nessa perspectiva, o estudo de Galvão Filho (2004) buscou detectar as possibilidades das TICs como mola propulsora das transformações necessárias na educação da pessoa deficiente, bem como elemento “empoderador”, na medida em que derruba barreiras físicas e sociais, facilitando a construção do conhecimento e da subjetividade da pessoa deficiente, tendo em vista a sua autonomia e integração social.

A pesquisa de Galvão Filho (2004) levou em consideração:

[...] as características específicas, o potencial de aprendizagem, os obstáculos e dificuldades de alunos com paralisia cerebral – PC; as possibilidades, interações e recursos encontrados em um ambiente computacional e telemático; e, por fim, a concepção de trabalho educacional baseado no desenvolvimento de projetos pedagógicos, os projetos de trabalho.

Vale esclarecer que por trabalho educacional em ambiente computacional e telemático foi entendido o traba-

lho em laboratório de informática, conectado em rede e à Internet, utilizado para fins educacionais. Nessa pesquisa, foi analisado o processo de construção e publicação na Internet de homepages pessoais, do qual participaram quatro alunos com paralisia cerebral, todos com capacidade de comunicar-se através da leitura e da escrita. Nesse processo, foram enfatizados as aprendizagens ocorridas, as interações realizadas e os passos percorridos em direção a uma Cultura Telemática. Os resultados apontaram para um perceptível crescimento da motivação e da auto-estima dos alunos, para o progresso no aperfeiçoamento da lecto-escrita, para novas interações a amizades construídas e para a incorporação das possibilidades e recursos telemáticos no repertório de interações e aprendizagem desses alunos.

O estudo de Bastos (2003) analisa o contexto de sala de aula inclusiva no processo de escolarização da criança surda, enfocando a interação dessa criança com seus pares surdos e ouvintes. A investigação se baseou no pressuposto de que, se a criança surda tiver acesso à língua de sinais e a língua oral portuguesa, terá um ganho significativo para a sua integração e desempenho escolar, desde que lhe sejam oferecidas adequadas condições. Os resultados apontaram que o contexto de sala de aula inclusiva não foi favorável para a integração da criança surda com seus pares ouvintes, visto que a ausência de uma linguagem comum entre essas crianças interferiu, significativamente, no estabelecimento das interações. Também constatou que a professora da classe, apesar de ser especializada na educação de surdos, não promoveu uma mediação pedagógica adequada que favorecesse interação em classe. Para subsidiar a pesquisa, foram utilizados os princípios teóricos do sócio-interacionismo e da teoria psicanalítica.

Nessa mesma perspectiva, o estudo de Bastos (2002) também analisou a interação entre alunos surdos e alunos

ouvintes numa classe regular, a partir de pautas interativas. Para isso, usou a observação visando verificar se num contexto educativo comum para os dois grupos propiciaria o desenvolvimento de interações simétricas entre os alunos, tomando-se como referência pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural. A investigação se baseou, essencialmente, em duas premissas: a inclusão do aluno surdo num contexto regular de ensino é condição essencial para a otimização da dinâmica interativa entre esse aluno e o aluno ouvinte; a segunda premissa refere-se à interação como uma condição relevante para o desenvolvimento lingüístico do aluno surdo. Os resultados evidenciaram que aconteceram, na classe, interações significativas entre os alunos e que as mesmas caracterizaram-se como simétricas, flexíveis e não diretivas. Observou-se que foi desenvolvido, em sala de aula, um ecletismo lingüístico - os alunos utilizaram recursos comunicativos variados. Entretanto, detectou-se que a língua oral foi quase abolida no processo comunicativo e, mesmo estando a comunicação apoiada na linguagem gesto-visual, evidenciaram-se dificuldades para o aluno surdo na esfera compreensiva, revelando desconhecimento desse aluno em relação à Língua Portuguesa.

Cruz (2003), partindo do princípio de que o acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber, e que o sistema educacional brasileiro encontra-se desprovido de recursos adequados, tanto humanos como materiais, para oferecer uma educação de qualidade para todos, foi que a pesquisadora fez a opção pela delimitação do objeto de investigação como a prática pedagógica do professor em relação ao aluno com cegueira. Desse modo, o objetivo foi caracterizar a prática pedagógica da classe regular no processo de integração do aluno com cegueira, identificando os procedimentos didáticos pedagógicos utilizados na educação desse aluno e analisando a atuação me-

todológica do professor no processo de ensino e aprendizagem. O aporte teórico do trabalho foi o estudo de Vygotsky acerca dos indivíduos com cegueira e da mediação como elemento facilitador da aprendizagem, levando-se em conta que o indivíduo com cegueira se vale da mediação do vidente para construir sua visão de mundo. A pesquisa se desenvolveu em duas escolas públicas da rede regular de ensino do município de Salvador-Bahia. Constatou-se que o professor do ensino regular, por falta de formação adequada e informação específica, tem excluído os alunos cegos das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, o professor de apoio, que é um profissional com especialização na área da deficiência visual, tem se limitado ao desenvolvimento de atividades técnicas especializadas, ignorando o que acontece a nível pedagógico na classe regular.

A análise das pesquisas realizadas permite levantar uma multiplicidade de fatores que interferem no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, a saber:

- Fatores políticos sociais relativos à falta de condições para a implementação de políticas públicas que possibilitem, além do acesso da criança deficiente a uma escola, a garantia de que ela seja de qualidade e que esse aluno tenha ao seu alcance um currículo adequado às suas necessidades educacionais. Essa lacuna foi evidenciada na prática pedagógica da sala de aula, e, sem acesso a um currículo adequado, o aluno não consegue participar integralmente do cotidiano escolar.

- Fatores técnico-pedagógicos relativos à formação do professor da classe comum e ao tipo de apoio realizado pelo professor especializado, o que revelou um professor sem formação necessária para um trabalho pedagógico de qualidade no atendimento às diferenças em sala de aula regular, sem recursos didáticos adequados e sem orientação

necessária para a prática inclusiva.

- Fatores emocionais relativos à gama de sentimentos provocados pelo convívio com o diferente, que demanda do professor uma mediação assertiva para a qual ele não está preparado.

- Fatores intrínsecos a cada criança com deficiência, revelados pelo seu comportamento social, que, por sua vez, está diretamente relacionado às condições de vida que o ambiente lhe oferece, por exemplo, o acesso precoce a uma intervenção especializada, a participação da família, entre outros.

Em síntese, a escolarização de alunos deficientes passa por momentos de questionamentos frente ao novo paradigma inclusivo. A possibilidade dos educandos com deficiências interagirem num mesmo ambiente com os normais preocupa e assusta a comunidade escolar ainda despreparada para lidar com a diversidade, que ainda diverge quanto a um posicionamento em relação ao rumo da educação especial.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. N. Trabalho e surdez: a emergência de novas significações. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA, 2002.

BARBOSA, I. J. Ausência de alibi: vozes e trajetórias de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA, 2004.

BASTOS, E. R. O. Da classe especial à classe regular: um estudo da dinâmica interativa entre surdos e ouvintes. Dissertação de Mestrado. UEFS/CELAEE – Universidade Estadual de Feira de Santana/ Centro Latino Americano de Educação Especial/Cuba, 2002.

BASTOS, T. C. Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA, 2003.

CALDAS, S. M. C. Um por todos e todos pelo outro: as interações sociais e a construção de processos identitários do deficiente mental na classe regular. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA, 2004.

CRUZ, C. M. P. Integração Escolar do aluno com cegueira: da intenção à ação. Dissertação de Mestrado. UEFS/CE-LAEE – Universidade Estadual de Feira de Santana/ Centro Latino Americano de Educação Especial/Cuba, 2002.

GALVÃO, N. Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação /UFBA. Salvador/Ba, 2004.

GALVÃO FILHO, T. A. Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação /UFBA. Salvador/Ba, 2004.

## TRILHAS PARA A PRODUÇÃO E O DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Sonia Lopes Victor*

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*

Pelo conjunto de trabalhos apresentados neste evento, pudemos perceber que a pesquisa em educação especial, no Brasil, vem revelando um panorama bastante promissor, quando comparado com duas décadas atrás. Houve uma expansão quanto à diversidade de instituições de ensino superior envolvidas na produção de conhecimento sobre a área, o aumento do número de doutores, o avanço da produção de conhecimento, a constituição sólida de linhas de pesquisas em programas de pós-graduação, expandindo o eixo Rio de Janeiro - São Paulo, no qual se concentravam os eventos, produções e programas de pós-graduação. Essa mudança nos proporcionou conhecer outras realidades para além daquelas vivenciadas pela Região Sudeste.

Constatamos também que o número de alunos dos Programas de Pós-Graduação, mesmo daqueles em que não existe uma linha específica de educação especial, aumentou significativamente em comparação com o que tínhamos. Para as universidades que têm cursos ou habilitações específicas em educação especial, a demanda aumentou, ultrapassando, inclusive, o número de vagas oferecidas.

Além disso, foram organizados novos eventos, como o Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (Londrina - PR) e o Congresso Brasileiro de Educação Especial (São Carlos - SP), e se intensificou a participação dos pesquisadores da área nos encontros já consagrados, como na Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPed), no Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT 15), o qual, segundo Ferreira (2001, p. 15), “[...] constitui um es-

paço privilegiado de conhecimento e reflexão para a pesquisa e pós-graduação em educação especial, um painel de síntese de uma parte importante dos projetos e programas existentes". Outro evento a ser considerado é o Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que, em decorrência da discussão sobre educação inclusiva e, conseqüentemente, do acolhimento à diversidade e da atenção à diferença, vem propondo interface da área de educação especial com outras áreas de conhecimento, como educação infantil e educação de jovens e adultos, focando, principalmente, as temáticas sobre formação de professores e políticas públicas para a educação, na perspectiva da inclusão.

Importantes fóruns locais de debate sobre educação especial também têm sido organizados por diversos programas de pós-graduação desenvolvidos, principalmente, em instituições públicas, como A Jornada de Educação Especial (Marília – SP) e o Seminário Capixaba de Educação Inclusiva (Vitória – ES), que têm servido para atender a uma demanda de profissionais da educação e de áreas afins que não têm acesso imediato à produção de conhecimentos da área e que também não apresentam condições financeira e profissional favoráveis para participar dos eventos regionais e/ou nacionais.

Com o propósito de ampliarmos esse diálogo entre nós, pesquisadores da área de Educação Especial, foi organizado o I Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções (Vitória – ES), nos dias 21 e 22 de março de 2005. Esse seminário teve como público, além dos pesquisadores, também mestrandos, doutorandos, bolsistas de iniciação científica e pesquisadores/professores de outras instituições de ensino superior do Estado do Espírito Santo, que desenvolvem trabalhos na área, perfazendo um total de 78 pessoas. O grupo convidado é significativo na/para a Educação Especial, porque representa uma parcela importante

na trajetória e na produção de conhecimento dessa área.

Concluir esta produção é para nós um momento de abertura, mais do que de fechamento. Não temos a pretensão de síntese, apenas queremos levantar pontos julgados importantes.

No geral, na avaliação dos participantes, o evento se constituiu num momento privilegiado para a formação continuada dos pesquisadores, no sentido de autogerenciamento do processo de formação, bem como espaço constitutivo de novos saberes para todos os presentes, além de ressaltar a importância do papel da Universidade Pública na produção de conhecimento científico e sua socialização.

De forma mais detalhada, o primeiro aspecto identificado foi a questão da positividade desse encontro e a sua importância para enriquecer a nossa produção científica e sinalizar avanços/perspectivas da área da educação especial. O segundo aspecto foi quanto à identidade do grupo, sintetizado nas questões: "O que somos? Quem somos? Ou o que identificamos que existe como expectativa daquilo que deva ser mostrado sobre o que somos?".

Dois aspectos que identificam momentos distintos fazem referências quanto às exposições e quanto aos conteúdos. No que se refere às exposições, os pesquisadores apresentaram trabalhos a fim de atender ao propósito de trazer temáticas que estão lhes desafiando acerca da pesquisa na área, enquanto outros trouxeram trabalhos que tinham como foco de análise procedimentos metodológicos. Além disso, alguns pesquisadores mapearam suas próprias produções e apresentaram resultados específicos, existindo ainda aqueles que mapearam as produções da área tentando identificar tendências para as pesquisas em educação especial.

No que se refere aos conteúdos, foram observados dois



movimentos de teorização: aqueles que teorizam por referenciais e caminhos metodológicos diferentes e aqueles que teorizam a partir do processo de intervenção que levou a mudanças provocadas pela própria pesquisa. Além disso, temos os que trouxeram as trajetórias e estruturas dos Programas de Pós-Graduação como foco de análise.

Esses aspectos nos levam a considerar que, atualmente, os debates intercambiados são múltiplos, permitindo-nos reconhecer novas trilhas para prosseguirmos produzindo pesquisas e dialogando sobre educação especial e educação inclusiva. Como vimos, a produção reunida neste livro permite-nos ampliar os horizontes da área envolvendo temáticas sobre: a) políticas públicas em educação especial; b) instituição escolar, práticas pedagógicas, processos de inclusão/exclusão e formação de profissionais da educação; c) perspectivas teóricas e análise de paradigmas; d) abordagens metodológicas. Tudo isso expressa os aspectos anteriormente observados pelo grupo de pesquisadores.

Notamos que as tendências teórico-metodológicas vão trazer, possivelmente, aplicações diferenciadas para as nossas pesquisas. Por isso, não podemos classificar o conjunto de trabalhos apresentados como sendo os únicos possíveis, ou seja, aqueles que podem representar o que tem sido produzido pela área.

No entanto, observamos também que, nos últimos trinta anos, muitos de nós apresentamos trajetórias que envolveram três grandes áreas: a psicologia, a política e a filosofia, portanto, vemos que a educação especial também vem sendo configurada por essas áreas; tem o privilégio de ter essas marcas. Todavia, apesar de termos grande visibilidade quanto a isso, temos tido dificuldades em identificá-las.

Será que, em decorrência dessas bases epistemológicas, estamos conceituando os termos da mesma forma ou estamos apenas falando das mesmas coisas com sentidos

e significados diferentes devido aos lugares, marcas e marcações próprias?

Reconhecemos que as nossas elaborações conceituais ainda estão muito tímidas, mas isso não quer dizer que queremos chegar a um consenso, porque o consenso, na visão do grupo, pode representar ou empobrecer o conhecimento. Nesse sentido, temos que criar espaços de diálogo como o proporcionado nesse Seminário.

Assim, chegamos à idéia de que não devemos buscar os consensos e os modelos de pesquisar, mas o diálogo. Não devemos pensar em homogeneizar a estrutura científica, e sim em valorizar, porque estamos produzindo conhecimento. Portanto, é necessário aumentar as perguntas, porque estamos tendo dificuldades em encontrar respostas para algumas delas, dada a complexidade das temáticas que estão presentes na área. Nesse sentido, temos preocupações quanto ao futuro de nossas produções. Logo, não devemos ter um reducionismo teórico-metodológico, no sentido de termos uma matriz hegemônica, porque isso poderá nos enfraquecer posteriormente.

Foi destacado que, se existe um tensionamento como área de conhecimento e prática profissional, é uma tensão que se estabiliza, se pensarmos nesses avanços e na abrangência das nossas discussões e dos nossos objetos de estudo nos âmbitos da política, das práticas pedagógicas e da legislação. O grupo da educação especial, fazendo essa análise, vislumbra perspectivas, o que outro grupo, com certeza, não daria conta de fazê-lo.

Lembramos que, na década de 80, quem fez mestrado na área teve de conviver com o isolamento e com a falta de um grupo de pesquisa para dialogar. Hoje, apesar de o tempo para a realização do mestrado e doutorado ter se reduzido, bem como os financiamentos para a pesquisa em educação especial e educação em geral, vemos um crescimento dos

grupos de pesquisas.

Portanto, é fundamental o incentivo ao trabalho conjunto entre os pesquisadores-participantes do Seminário, na perspectiva de que, para nos próximos encontros, possamos trazer trabalhos coletivos e não individuais. Talvez assim possamos amarrar alguns conceitos e pensar em propostas que possam manter vivo o diálogo. O exercício de ouvir o outro e o respeito pela diversidade muito grande, na forma de conceber pesquisa, devem ser valorizados. Foi refletido que a proposta de inclusão tem gerado ansiedade, mas também movimento e crescimento da Educação Especial, que não se restringe à pós-graduação. Essa expansão está expressa também nos núcleos de pesquisas.

Diante das mudanças na perspectiva da inclusão, a preocupação é em relação em se ter uma linha específica no Programa de Pós-Graduação em Educação, com um objeto definido, ou sua dissolução em outras linhas que pretendam também abranger a questão da diferença e da diversidade, mas não só com relação aos nossos sujeitos. Será que isso nos enfraquece ou nos mobiliza no sentido de pensarmos articulações que evidenciarão também os nossos sujeitos e os nossos objetos de estudos?

No entanto, concordamos que as pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação não têm dado conta de temáticas específicas sobre o ensinar e o aprender nas salas comuns e especiais. Para que haja mudanças nas políticas públicas para a inclusão, devemos ter lutas e estratégias comuns. Nossa pergunta é: o que nos agrega e o que nos afasta nas discussões? Não na perspectiva de chegarmos a uma única resposta ou verdade, mas às múltiplas respostas ou verdades.

Na trajetória da produção de conhecimento da área, vemos que estão mudando os objetos de estudos investigados. A tendência atual tem indicado que as investigações das

escolas comuns estão dando lugar àquelas das escolas especializadas e as investigações sobre a formação inicial têm dado lugar àquelas da formação continuada. Nesse sentido, há como preocupação a recuperação ou ressignificação de temas e campos de investigação, como a escola especial e a formação inicial. Além disso, a preocupação com a constante relação necessária entre as questões macro e micro na investigação das temáticas das pesquisas sobre Educação Especial, na perspectiva de uma retroalimentação, foi destacada.

A produção de conhecimento na área de educação especial, sobretudo a derivada dos Programas de Pós-Graduação, ainda demanda a intensificação de estudos que permitam aferir sua trajetória, realizar avaliações críticas e propor novas possibilidades de investigação, rompendo com as especificidades e com as polaridades que marcam ainda a educação e a educação especial, o que tem sido um grande desafio para todos em tempo de inclusão.

A variação temática que constatamos na produção de conhecimento, na área de educação especial, não pode correr o risco de se dispersar predominando sobre a unidade e a continuidade. Conforme Warde (1993, p. 69), “[...] não se trata de diversidade, traço positivo a ser conquistado e preservado, mas de: a) fragmentação dos temas numa multiplicidade de subtemas ou assuntos; b) pulverização dos campos temáticos; e c) descontinuidade no trato dos assuntos”.

Resgatar a unidade dos saberes sem, contudo, deixarmos de reconhecer a importância e a necessidade de estarmos juntos em situações de construção e análise de conhecimentos específicos tem nos sugerido um movimento dialético entre os conhecimentos gerais e específicos, o que nos conduz a um debate profícuo e, portanto, responsável sobre educação para todos.

Produzir um estado do conhecimento sobre o tema da inclusão na área da educação especial constitui, de certa forma, um desafio. Trata-se de um objeto de estudo ainda pouco consolidado na pesquisa, não obstante a sua importância política e social. Sendo várias as fontes possíveis, tornou-se necessário estabelecer alguns recortes que permitam a realização de um primeiro diagnóstico capaz de oferecer um conteúdo relevante e estimular novos estudos.

Dar visibilidade às nossas produções tem sido meta de todos. Portanto, há necessidade de uma proposta mais ouvida para isso. Pensamos que o intercâmbio entre pesquisadores de diferentes instituições possa vir a consolidar tal proposta, no sentido de realizar um trabalho coletivo que nos traga dados das realidades brasileiras, quando investigamos sobre educação especial e educação inclusiva, conforme as pesquisas encomendadas pelo GT 15 para as Reuniões Anuais da ANPed de 2003 e 2004.

Para os próximos encontros, talvez o desafio seja romper com as pesquisas territorializadas em função de transpor fronteiras, o que implica romper também com essa lógica de produzir conhecimentos nas academias. Isso significa nos manter em constante diálogo não só sobre nossas próprias pesquisas, mas sobre as mesmas pesquisas realizadas em diferentes contextos com diferentes grupos. Essa proposta parece-nos que possibilitará avançar no sentido de construir novos conhecimentos, que poderão nos dar pistas para trilharmos e ressignificarmos caminhos teóricos e metodológicos, quiçá construímos outras trilhas.

Talvez estejamos criando as condições para um diálogo mais fecundo e promissor entre os programas de pós-graduação em educação mais próximos pela afinidade temática, de modo a se constituir uma nova forma de fazer pesquisa na/para educação especial.

O sucesso acadêmico-científico de nosso primeiro even-

to desencadeou um movimento no sentido da realização de um novo encontro nos mesmos moldes, para aprofundamento dos temas.

Nesse contexto, é de grande relevância darmos continuidade aos debates engendrados no I Encontro, no sentido de aprofundar/debater/produzir novos conhecimentos, tendo em vista a possibilidade de responder a algumas das questões/lacunas evidenciadas anteriormente. Para tal, propomos a realização deste II Seminário no primeiro semestre de 2006.

Os objetivos traçados para este próximo encontro surgiram dessas demandas e lacunas reconhecidas pelo grupo, ao avaliar o I Seminário de Pesquisa em Educação Especial, quais sejam:

- a) reelaborar conceitos criando espaço para um diálogo sobre o que são necessidades educacionais especiais;
- b) ressignificar o conceito de “inclusão” conforme vem sendo vivenciada no Brasil;
- c) aprofundar diferentes aportes teóricos para pensar a matriz inclusão/exclusão;
- d) avaliar percursos e processos organizativos/pedagógicos, tendo em vista como se ensina e como se aprende na diversidade;
- e) dialogar sobre as diferentes perspectivas teóricas;
- f) estudar as políticas e a legislação educacional na área da educação especial/inclusão escolar;
- g) discutir a formação inicial e continuada dos profissionais;
- h) analisar os avanços na área de educação especial/inclusão escolar.

Nesse sentido, nosso papel aqui não é concluir este trabalho coletivo, mas trazer à tona lembranças de um passado não tão longe e sinalizar um futuro promissor para a área de educação especial e para a educação em geral. Temos

ainda um grande caminho a trilhar na tentativa de aprimorarmos as nossas produções e também de socializá-las de diversas formas.

## REFERÊNCIAS

1 BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero. Políticas regionais da educação especial no Brasil. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Caxambu – MG, 2003.

2 FERREIRA, Júlio Romero. O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991 – 2001). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/encomendados/trajetoriaproducaogt15.doc>>. Acesso em: 18 de out. 2005.

3 PIETRO, Rosangela Gavioli. Políticas da inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Caxambu – MG, 2004.

4 WARDE, Mirian Jorge. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Avaliação e perspectiva na área de educação. São Paulo: CNPq, 1993.

---

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

*Av. Fernando Ferrari, 514 - CEP 29075-910 - Goiabeiras -*

*Vitória - ES - Tel: (27) 3335 7852    [ediufes@yahoo.com](mailto:ediufes@yahoo.com).*

*br - [livrariaufes@npd.ufes.br](mailto:livrariaufes@npd.ufes.br)*

O objetivo central desse livro é apresentar uma análise do cenário das produções na área de Educação Especial. Neste diálogo, os autores optaram por um olhar “prospectivo” voltado para as possibilidades e que acate os desafios que se nos apresentam como elementos disparadores de nossa ação criativa em busca de novos/outros saberes/objetos/olhares/construções/percursos de pesquisa “possíveis”.

Falamos de perspectivas menos fechadas, que se afastam de modelos de verdades acabadas e admitem as incertezas. Possivelmente este seja o traço distintivo que anuncia uma educação especial em construção, menos impregnada de certezas, menos crédula em seu papel pragmático, menos segura de seu universo restrito de abrangência. Naturalmente, não buscamos conclusões definitivas, pelo contrário, desejamos estar, motivados por esses trabalhos, em condições de avançarmos no diálogo construtivo de novas leituras que apontem possibilidades, apresentem outros caminhos e instigue nossa inventividade.

Os estudos aqui apresentados advêm da produção elaborada para o “Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções”, o qual se constitui como uma iniciativa da Linha de Pesquisa em Educação Especial: abordagens e tendências do Programa de Pós Graduação em Educação – UFES, em parceria com professores de outras universidades brasileiras, realizado em março de 2005, em Vitória, Espírito Santo, financiado pela Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST-ES).

A análise dos textos dos 18 pesquisadores apontou uma configuração de quatro diferentes áreas temáticas. A primeira diz respeito ao campo das políticas públicas em educação especial. A segunda categoria acolhe as temáticas relativas à instituição escolar, práticas pedagógicas, processos de inclusão/exclusão escolar e formação de profissionais da educação. O terceiro grupo de estudos aborda perspectivas teóricas e análise de paradigmas com vistas a fundamentar questões de ordem política, pedagógica e filosófica. O outro grupo optou por (re) visitar a temática das abordagens teórico-metodológicas, de forma a pôr em questão as dificuldades, desafios e alternativas que se colocam aos pesquisadores.