



UFSM

Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DOS MODELOS DE
DEFICIÊNCIA À LEITURA DE PARADIGMAS
EDUCACIONAIS**

Renata Corcini Carvalho

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DOS MODELOS DE
DEFICIÊNCIA À LEITURA DE PARADIGMAS
EDUCACIONAIS**

por

Renata Corcini Carvalho

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de Formação de Professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal De Santa Maria
Centro De Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DOS MODELOS DE
DEFICIÊNCIA À LEITURA DE PARADIGMAS
EDUCACIONAIS**

elaborada por
Renata Corcini Carvalho

como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Inês Naujorks
(Presidente/Orientadora)

Alberto Manoel Quintana

Márcia Lise Lunardi

Pedrinho A. Guareschi

Santa Maria, 27 de abril de 2005.

MENSAGEM

“Quando nasceu, a geração a que pertença encontrou o mundo desprovido de apoios para quem tivesse cérebro, e ao mesmo tempo coração.... Nascemos já em plena angústia metafísica, em plena angústia moral, em pleno desassossego político.... ébrias de uma coisa incerta, a que chamaram “positividade”, essas gerações criticaram toda a moral, esquadriharam todas as regras de viver e, de tal choque de doutrinas, só ficou a certeza de nenhuma, e a dor de não haver essa certeza.”

Fernando Pessoa (1995, p.24)

AGRADECIMENTOS

Oração por meus amigos:

Padre Zezinho

Abençoa Senhor meus amigos e minha amigas e dá-lhes a paz! Aqueles a quem ajudei que eu ajude ainda mais! Aqueles a quem magoei que eu não magoe mais. Saibamos deixar um no outro uma saudade que faz bem. Abençoa Senhor meus amigos e minha amigas. Amém. Luzes que brilham juntas. Velas que juntas queimam no altar da esperança. Trilhos que juntos percorrem os mesmos dormentes e vão terminar no mesmo lugar. Aves que vão em bando. Verso que segue verso nas rimas da vida. Barcos que singram os mares até separados, mas sabem o porto onde vão se encontrar. São assim os amigos que a vida me deu. Meus amigos, minhas amigas e eu. Gente que sonha junto. Gente que brinca e briga e se zanga e perdoa. Um sentimento forte mais forte que a morte nos faz ser amigos no riso e na dor. Vidas que fluem juntas, rios que não confluem, mas vão paralelos. Aves que voam juntas e sabem que um dia por força da vida não mais se verão. Resta apenas o sonho que a gente viveu. Meus amigos, minhas amigas e eu.

Através desta oração **agradeço** a todos meus amigos e minhas amigas, os quais se revelam em muitas figuras: pai, mãe, irmãos, professores, colegas, alunos, enfim, **AMIGOS E AMIGAS!**

Agradeço pelo apoio, pelo incentivo, pelas orações, pela compreensão, pelos conselhos, pela sabedoria compartilhada, pela paciência, pelos conhecimentos construídos, pelos sorrisos, pelas festas, pelos puxões de orelha, pelas palavras

ditas e não ditas, pelas demonstrações de carinho, enfim, pelos diversos atos e fatos que me encorajaram nesta trajetória.

Gostaria de mencionar um a um neste momento, no entanto não caberiam tantos nomes neste pequeno espaço reservado para grandes almas. Confesso que não fico triste por esse motivo, porque apesar de seus nomes não constarem escritos nesta folha de papel, vocês estão inscritos na minha história, seus diversos rostos e estilos estão esculpidos em mim.

Obrigada amigos e amigas por serem exatamente como são, por me completarem com suas diferenças, por trilharem este percurso comigo, mesmo que por caminhos diferentes e acima de tudo por tornarem minha vida especial.

Obrigada!

SUMÁRIO

MENSAGEM	iv
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE REDUÇÕES	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1-APRESENTAÇÃO: antecipando aspectos do estudo	01
2-DELINEANDO O PERCURSO: o envolvimento com a temática	08
3- MOLDE DA COLCHA DE RETALHOS: procedimentos metodológicos	17
4- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: a linha que costura a temática	36
4.1- LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	38
4.2- INCLUSÃO/EXCLUSÃO: um processo dialético	59
4.3- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um novo horizonte	69
4.4- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	97
5- DISCUTINDO COM OS DADOS: verificando representações	112
6- CONSIDERAÇÕES: concluindo para recomeçar	180
7- REFERENCIAS	198

LISTA DE REDUÇÕES

NEs – Necessidades especiais

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

PNEE's – Pessoas com necessidades educacionais especiais

NEE's – Necessidades educacionais especiais

IBC – Instituto Beijamim Constant

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

SEESP – Secretaria de Educação Especial

CF/88 – Constituição Federal do ano de 1988

LDB/61 – Lei de Diretrizes e Bases, Lei n°4024 do ano de 1961

LDB/71 – Lei de Diretrizes e Bases, Lei n°5692 do ano de 1971

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial

LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases, Lei n°9394 do ano de 1996

PL – Projeto Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE/01 – Plano Nacional de Educação, Lei n° 10.172 do ano de 2001

Art. – Artigo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

RS – Representações Sociais

NEBAs – Necessidades básicas de aprendizagem

SEEd – Secretaria Estadual de Educação

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

DEE – Departamento de Educação Especial

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

PR – Paraná

CEE – Conselho Estadual de Educação

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DOS MODELOS DE DEFICIÊNCIA À LEITURA DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Autora: Renata Corcini Carvalho

Orientadora: Maria Inês Naujorks

Data e local da defesa: Santa Maria, 27 abril de 2005.

O presente estudo busca verificar as representações sociais de deficiência que constam nas normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil para a elucidação dos paradigmas educacionais desses documentos. Consta uma organização teórica, a qual contempla questões referentes à legislação educacional, aos aspectos implícitos tanto no processo dialético inclusão/exclusão, quanto na proposta de educação inclusiva, bem como realiza-se a apresentação da Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (1961). Utiliza o método de análise de conteúdo exposto por Bardin (1977), complementado pelas idéias propostas por Moraes (2003). Apresentam-se as unidades de registro, referentes aos documentos estudados, organizadas de acordo com indicadores temáticos. Realiza-se a análise dos elementos de cada indicador, baseada tanto em interpretações, quanto no referencial teórico organizado. Os resultados evidenciam visões antagônicas e dicotômicas presentes na atual política educacional, demonstrando a existência de representações sociais extremas de deficiência, referentes ao modelo médico e ao modelo social de deficiência. De posse das representações de deficiência, foram identificados os paradigmas educacionais desses documentos, por meio das fases de atenção social referenciadas por Sassaki (1997), constando-se que tais normas evidenciam a manutenção de paradigmas educacionais integradores, bem como, ampliam a consolidação de paradigmas educacionais inclusivos.

ABSTRACT

Masters Degree Dissertation
Post-graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brazil

**SOCIAL REPRESENTATIONS: FROM DISABILITY MODELS TO
EDUCATIONAL PARADIGMS READING**

Authoress: Renata Corcini Carvalho

Professor: Maria Inês Naujorks

Date and place of defense: Santa Maria, April 27th, 2005

This study tries to verify the social representations of disabilities that are in the complementary state norms, which are specific of Special Education and in force at south region of Brazil in order to elucidate the educational paradigms of these documents. There is a theoretical organization which contemplates issues related to the educational legislation, the implicit aspects both in the exclusion/inclusion dialectics process and proposal of inclusive education as well as the theory of Social representations elaborated by Moscovici (1961) is presented. The method of content analysis exposed by Bardim is used and it is complemented with the ideas proposed by Moraes (2003). One presents the recording units related to the studied documents and they are organized according to the thematic indicators. The elements analysis of each indicator was carried out based on both the interpretations and the organized theoretical referents. The results show up antagonistic and dichotomist visions, which are present in the current educational politics by demonstrating the existence of extreme social representations of disability related to the social and medical model of disability. By knowing the representations of disability, the educational paradigms of these documents were identified through phases of social attention referred by Sasaki (1997). Besides, one noted that such norms show up the maintenance of educational paradigms that integrate as well as enlarge the consolidation of inclusive educational paradigms.

"Depois da avenida existem outras vidas, tantos móveis - uns imóveis na solidão. No centro da cidade, cada um com sua verdade e tudo preto e branco estava. Derramamos o laranja, o amarelo, o verde, o lilás... Aceitamos o colorido, porque aprendemos muito mais com a diversidade. Todas as formas, diferentes movimentos, olhos grandes, olhos pequenos. A arte nos deixa tão sensíveis, nos damos conta: -Estamos vivos! Se calarmos para escutar, se tentarmos entender, se deixarmos a diversidade fluir, então desmascararemos a monocultura".

Peres (2004, p.44)

1 - APRESENTAÇÃO: **antecipando aspectos do estudo**

1-APRESENTAÇÃO: antecipando aspectos do estudo

Quando iniciei a construção do presente estudo, não havia pensado em escrever uma apresentação, pois geralmente abordo essa questão juntamente com o capítulo da justificativa, denominado neste trabalho de “delineando o percurso: o envolvimento com a temática”. No entanto, também, nunca havia realizado uma justificativa/introdução antecipando os aspectos da pesquisa, pois até então me limitava a introduzir as questões que me impulsionaram na motivação de realizar determinado estudo. Porém, ao unir os capítulos que constituem o corpus desta dissertação, constatei a necessidade deste primeiro contato do leitor com o meu estudo, no sentido de orientá-lo sobre a existência de pontos-chave que balizam cada capítulo.

Ao pensar sobre como organizar esta dissertação, tinha a certeza de não querer realizar um estudo sério, sério no sentido de uma leitura pesada, impregnada apenas de questões propriamente científicas, leitura essa na qual até poderia me enxergar, mas acentuadamente no reflexo do meu eu pesquisadora, não do meu eu completo, do qual também faz parte o meu eu pessoa. Nesse sentido, muitas idéias surgiam, pensei em iniciar cada capítulo com um trecho de letra de música, usar uma linguagem cinematográfica para referenciá-los, tais como trailer para resumo, bastidores para descrever os estímulos que me motivaram para a realização da pesquisa,...

No entanto, acabei participando do sentimento de muitos pesquisadores, a falta de motivação para escrever, a vontade

incontrolável de limpar a casa, fazer um lanche extra, assistir àquele capítulo imperdível da novela de que antes não sabia nem o nome. Tudo era motivo para não sentar em frente ao computador e enfrentar o que Bianchetti (2004), em palestra ministrada como aula inaugural do Mestrado de Educação –UFSM, considerou como sendo a “síndrome da tela em branco”. A impressão de estar desperdiçando uma oportunidade única me causava pânico, sendo que esse sentimento era amenizado por Naujorks, orientadora deste estudo, que com sua profunda sensibilidade e respeito ao ritmo de cada orientando, me indicava as leituras necessárias. Jamais esquecerei, quando nos momentos de descontração dizia que “tudo que entra... sai” e, portanto, não deveria me sentir improdutiva, pois ao ler, refletir e discutir sobre o aporte teórico de minha pesquisa, estava realizando um estágio necessário para que a escrita fluísse.

Naujorks tinha razão. Houve momentos em que me surgiram insights, e a prova dessas intuições repentinas se concretiza no presente estudo. Eu tinha a certeza de não os poder desperdiçar, portanto sentava à frente do computador e num toque mágico do teclado o texto ia surgindo. No entanto, não foi como imaginava. Ao ler os diferentes capítulos, fui constatando que não havia entre eles um continuum, aquela ordem que tanto havia sonhado, eles realmente eram diferentes. Onde estavam as músicas? Cadê a linguagem cinematográfica que os iria unir? Por que eles eram diferentes?

Ao refletir sobre essa diferença, após pensar em uniformizar tais capítulos, lembrei-me de uma fala realizada em aula por Pereira (2003), professora da disciplina “Educação e suas inter-relações

Sociais, Políticas e Psicológicas” do Mestrado em Educação –UFSM, a qual discursava sobre uma das diferenças constitutivas da modernidade em relação à pós-modernidade. Cabe ressaltar que não pretendo no presente estudo discutir a definição da era em que vivemos, ou seja, se essa se apresenta como pós-modernidade ou não. Conforme Bruschi (2003, p.75), “a própria modernidade foi chamada de pós-medievalidade antes de receber um nome adequado”, fato esse que reforça o meu entendimento de que não é necessária neste momento a definição da era, pois, ao adotar essa postura, apenas corro o risco de ter que rever uma questão de terminologia. Nesse sentido, ao sofrer uma futura crise paradigmática, mais uma dentre várias que têm assolado a sociedade, caso se estabeleça uma terminologia aceita para o presente momento, minha concepção de era será mantida, pois as mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo não caracterizam mais a era como sendo modernidade, se é que já fomos modernos.

Pereira (2003) falava metaforicamente sobre a visão de cada era, referindo que a modernidade remete a uma lente preto e branco que faz com que as pessoas enxerguem de forma homogênea; já a pós-modernidade proporciona uma lente colorida que possibilita uma visão das diversas cores, das diferenças. A lembrança dessa exposição impregnou o meu pensamento, e desembaçou minha visão, proporcionando-me o abandono das lentes preto e branco e o contato com as cores. Percebi a tendência que possuía, e que talvez possua inconscientemente no desenvolvimento de outras atividades, de tentar tornar tudo igual, desconsiderando até mesmo a minha própria característica de ser diferente, tendo dificuldade de assumir minha

autenticidade que é uma das características que me tornam diferente de outras pessoas, as quais também são diferentes entre si. Justo eu? Como? E o conhecimento decorrente da minha trajetória acadêmica? E minhas práticas fundamentadas no desenvolvimento de uma educação inclusiva (que é em essência o respeito da diversidade do alunado)?

Esses retalhos de conhecimento, conforme metaforicamente denomino os questionamentos que sobram da confecção de novas vestes de conhecimento - no capítulo da metodologia -, apesar de inicialmente me desequilibrarem, passaram a se constituir em elementos que me motivaram ainda mais, frente ao desenvolvimento da pesquisa em Representação Social. Pois essa tendência para ver as coisas em preto e branco, presente no meu inconsciente frente a determinadas situações, me remete a uma das características da representação social que consiste na perpetuação de um determinado fenômeno, através da transmissão cultural. Assim, eternizam-se determinadas atitudes tanto em pesquisa, como em práticas sociais que nada mais são do que a expressão do senso-comum arraigado há séculos.

Retomo a metáfora de Pereira (2003), não no sentido de caracterizar a era como sendo modernidade ou pós-modernidade, mas de fazer uma nova leitura das lentes, uma leitura minha. Nesse sentido, usarei a mesma metáfora, porém atribuindo-lhe o sentido correspondente aos diferentes paradigmas em educação.

A lente preto e branco remete a um modelo de educação centrado no paradigma da integração, no qual se busca a

homogeneização de todos os alunos. Para tanto, um aluno integrado é aquele que foi capacitado a fazer parte da educação destinada aos alunos normais, iguais, tendo ele que se adaptar a essa educação. Já a lente colorida torna possível a visão do paradigma da inclusão, o qual enxerga as diferenças das cores, da essência humana, remetendo a um modelo de educação para todos, de respeito às diferenças de todos. Na perspectiva da inclusão, os incluídos não são apenas os alunos com necessidades especiais (NEs), os meninos de rua, os índios,... pois não se parte do pressuposto de que a educação pertence a um grupo ao qual serão acrescidos grupos diferentes. Parte-se, sim, do pressuposto de que pessoas, independentemente de suas diferenças, das suas condições sociais, das suas descendências, serão incluídas “na” educação, pois o “na” fixa a existência da educação, educação para todos, e não “numa” educação, visto que “numa” pode remeter à existência de um outro sistema educativo, ou seja, o sistema especial.

A partir do exposto, desisti de tentar estabelecer uma ordem entre os capítulos, pois seria no mínimo incoerente com minha concepção de educação assumir uma lente preto e branco na estruturação da minha dissertação. Resolvi continuar envolta das cores proporcionadas pela lente colorida, respeitar a minha diferença em relação a outras pessoas e as minhas diferenças enquanto pessoa. Pois apenas dessa forma enxergo o meu eu completo nesta dissertação, apenas dessa forma posso assumir a sua autoria, apenas dessa forma posso, desde a sua introdução, ter a certeza de que no mínimo foi prazeroso o desenvolvimento deste estudo.

Finalizando, é importante salientar, neste momento, que o meu entendimento em relação à nomenclatura adequada para definir os alunos que apresentam ou estejam apresentando uma dificuldade na escola, entre eles o aluno com alguma deficiência, se constitui em alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, nos diferentes momentos deste estudo, a nomenclatura não necessariamente corresponde a esse conceito. Nesse sentido, justifico que no capítulo intitulado legislação educacional, os conceitos que aparecem no corpo do texto se referem às terminologias veiculadas pela legislação, e, portanto, cada conceito empregado se refere ao documento oficial que está sendo exposto. Já, no capítulo intitulado educação inclusiva: um novo horizonte, refiro-me ao aluno e/ ou pessoa com deficiência para enfatizar o modelo médico de deficiência, à fase da Educação Especial entendida como integração e o paradigma da integração, porém, ao me referir ao modelo social de deficiência, a fase da Educação Especial entendida como inclusão e ao paradigma da inclusão, assumo a nomenclatura que fundamenta minha concepção em relação ao aluno que possua alguma deficiência, ou seja, aluno com NEE's. Na intenção de esclarecer melhor esse meu posicionamento, abordo a questão da trajetória histórica das terminologias empregadas para definir o aluno/ pessoa com alguma deficiência, no subtítulo “alunos com necessidades educacionais especiais: a evolução de um conceito”.

"Os tempos de escola invadem os outros tempos (...). Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal".

Arroyo (2000, p.27)

2-DELINEANDO O PERCURSO: o envolvimento com a temática

2-DELINEANDO O PERCURSO: o envolvimento com a temática

“Mudaram as estações/ Nada mudou/ Mas eu sei que alguma coisa aconteceu/ Tá tudo assim, tão diferente/ (...)” A compreensão dessa estrofe da música Por enquanto, escrita por Renato Russo, pode ser transposta para minha trajetória acadêmica.

“Mudaram as estações”. Minha trajetória foi construída pela soma de etapas, de estações, as quais se caracterizaram pela seqüência de estudos relacionados à área da Educação Especial.

“Nada mudou/ Mas eu sei que alguma coisa aconteceu/ Tá tudo assim, tão diferente/ (...)” No desenrolar dessa dinâmica de acontecimentos, não houve supremacia de uma estação sobre outra, mas um equilíbrio entre elas, o qual balizou a transformação de concepções fundamentais para minha formação acadêmica. Cabe ressaltar, no entanto, que minha trajetória acadêmica não chegou ao fim, pois questionamentos continuam a ocorrer, desencadeando conflitos construtivos, que serão fonte para novos interesses em pesquisa. Assim sendo, por mais que esteja *“tudo assim, tão diferente”* compreendo que *“nada mudou”*, pois a essência do meu percurso não foi alterada, permanecendo como um horizonte a ser alcançado.

Entretanto, cabe ressaltar que o presente estudo não se constituiu unicamente como produto do meu percurso na sucessão de estações acadêmicas, pois não sou uma pessoa dividida, que, no exercício da docência, na produção de pesquisa ou na formação continuada, assume o lado profissional e deixa o pessoal do lado de

fora da escola. Conforme Isaia (2000, p.21), o professor é “um ser unitário, entretido pela trajetória pessoal e profissional (...)”; sendo assim, o presente estudo foi, sim, decorrente da motivação frente minha trajetória acadêmica, do exercício do meu ser professora, mas esse caminho foi se constituindo num processo complexo, que não se limitou ao campo profissional, mas se encontrou envolto do sentido da minha história pessoal.

No ano de 2000, por meio do meu estágio final de graduação (Educação Especial - Habilitação em Deficiência Mental/ UFSM), desenvolvi minha prática em uma das salas de recursos para deficientes mentais em processo de inclusão no ensino comum de um Colégio Estadual, na cidade de Santa Maria. Contudo, não me mantive restrita a essas paredes. Busquei interagir no processo inclusivo como um todo, estabelecendo contato não apenas com os alunos, mas com seus pais, professores e corpo diretivo da escola.

Cabe ressaltar que muitas questões emergiram das dificuldades estabelecidas no decorrer desse processo inclusivo, tais como formação de professores, o papel do educador especial, as quais transcendiam as relações pessoais e acabaram por nortear minha pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O estudo monográfico oriundo dessa prática objetivou “verificar as representações sociais de deficiência mental que constam em textos específicos para a Educação Especial nas políticas educacionais”.

O trabalho referido limitou-se ao estudo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB - Lei nº 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação – PNE - Lei nº 10.172/01, devido ao curto espaço de tempo proporcionado pelo Curso de Especialização. Os resultados obtidos demonstraram a existência de representações sociais extremas de deficiência mental, referentes ao modelo médico e social de deficiência.

As atitudes sociais evidenciadas no estudo mostraram-se não apenas como um processo contínuo de evoluções, mas como o retrocesso dessas em um mesmo período, em determinada sociedade. A sociedade brasileira apresenta, na sua dinâmica social atual, aspectos relacionados ao preconceito e à discriminação, sendo que, apesar de obtidos significativos avanços quanto a esses aspectos, eles ainda não são suficientes para aplacar essas atitudes negativas arraigadas há séculos.

Esse fato é compreensível ao se reportar à Psicologia Social, centrada numa visão psicossociológica, a qual entende que a atual sociedade se caracteriza pelo pluralismo e pela velocidade com que as mudanças ocorrem, inexistindo, assim, representações realmente coletivas. No entanto, o campo psicossociológico parte do pressuposto de que a comunidade evidencia um coletivo necessário para a constituição de cada pessoa, atestando que vidas particulares surgem na sociedade. Portanto, entende que é na pluralidade humana que se estabelecem as relações entre indivíduos e sociedade, necessárias para os significados tanto da vida individual, como da vida social.

Para se compreender o fenômeno da deficiência, não se pode considerá-lo como sendo particular e exclusivo do indivíduo, pois o mesmo se encontra inserido tanto na família, quanto na escola e na sociedade; é necessário, para tanto, que sejam considerados os mecanismos que dificultam sua aceitação social, tais como as políticas públicas. Conforme Azevedo (1997, p.5-6),

as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas e desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de determinada realidade.

As políticas públicas, enquanto atribuições oriundas da sociedade e balizadoras das práticas sociais, retornam à sociedade, projetando sutilmente suas representações sobre as práticas estabelecidas, legitimando as idéias e práticas de determinado setor, no caso específico, do setor educacional. Assim sendo, ainda que a escola seja autônoma para a elaboração de seu projeto político pedagógico, ela deve se inspirar nas normas propostas pela instância à qual pertence, seja ela municipal ou estadual, as quais buscam embasamento nas diferentes diretrizes propostas pela instância federal que acaba por estabelecer uma ordem hierárquica em relação às demais instâncias.

A LDB, Lei nº 9394/96 remete, em seu Art. 9º - § 1º, que “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (p.20); portanto, a Lei Maior atribui a esse órgão normativo a competência de fixar diretrizes gerais a fim de regulamentar a legislação. Estabelece, ainda, em seu Art. 10, que “os estados incumbir-se-ão de: (...) V- baixar normas complementares¹ para o seu sistema de ensino; (...)”. Nesse sentido, muitos estados estão, por meio dos seus Conselhos Estaduais de Educação, complementando as estratégias de ação previstas nas diretrizes nacionais, adequando-as as suas necessidades.

Com essas observações, pretendo reforçar que, apesar da existência de hierarquias de normas, cujas orientações precisam ser seguidas, cada estado possui autonomia para organizar suas próprias normas, sem contradizer as nacionalmente estipuladas de acordo com sua realidade. E, portanto, faz-se necessário, também, a análise das orientações estaduais, pois, estando tanto a LDB/96, quanto o PNE/01 – objetos de estudo da pesquisa realizada na Especialização – evidenciando e veiculando, através de seus textos, representações sociais de deficiência extremas de deficiência referentes ao modelo médico e social, conseqüentemente, as normas estaduais podem, a partir de suas próprias representações, estar se ancorando apenas nos aspectos que evidenciam um único modelo de deficiência,

¹ Conforme Balleiro (2003, p.647), ao se referir ao Art. 100 do Código Tributário Nacional “são normas complementares das leis, dos tratados e das convenções internacionais, e dos decretos: (...) II- as decisões dos órgãos singulares ou coletivos de jurisdição administrativa, a que a lei atribua eficácia normativa”.

favorecendo, assim, a superação ou a manutenção de estereótipos e práticas educacionais segregacionistas historicamente construídas e culturalmente validadas.

Nesse sentido, a continuidade do estudo iniciado na Especialização busca responder ao seguinte questionamento: *as normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes nos estados da Região Sul do Brasil, estão comprometidas com a proposta de educação inclusiva?* Apesar de o Brasil apresentar diversas regiões formadas por um montante de estados, o presente estudo delimitou-se à Região Sul do país, pois essa se encontra constituída pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, os quais apresentam uma trajetória de vanguarda no intenso debate sobre a Educação Especial. Dentre os marcos desse percurso podem ser citados o Curso de Graduação em Educação Especial, pioneiro no país, da UFSM (RS); a Fundação Catarinense de Educação Especial (SC); as pesquisas científicas e as organizações de Eventos promovidos pelo Ensino Superior, destacando-se a Universidade Federal de Santa Maria /UFSM (RS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS (RS), a Pontifícia Universidade Católica /PUC (RS), a Universidade Federal de Santa Catarina /UFSC (SC) e a Universidade Estadual de Londrina /UEL (PR).

Justifico, assim, a necessidade de analisar as normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes nos estados da Região Sul do Brasil a fim de aprofundar questões suscitadas na pesquisa anteriormente realizada, bem como construir

resultados abrangentes e contextualizados à realidade de cada estado que compõe a Região Sul, à medida que proponho **verificar as representações sociais de deficiência que constam nas normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, para elucidação dos paradigmas educacionais desses documentos.**

A teoria das representações sociais é aporte teórico para esta pesquisa, pois o conhecimento das representações oferece a maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam, as relações sociais.

A representação se forma quando o não familiar é incorporado ao universo consensual, ou seja, quando o desconhecido se torna conhecido e real na sociedade. Conforme Jovchelovitch (1997, p.71), “(...) é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria, ou seja, representações sociais”. A delimitação desta proposta de estudo poderia ter contemplado a sala de aula, os professores, os alunos, os pais, a escola como um todo; todavia, as representações sociais do fenômeno da deficiência não se mostram apenas nas práticas e nos discursos do espaço escolar, mas os ultrapassam. Portanto, optei pela delimitação nos textos das normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, na medida em que seus discursos emergem e são constitutivos dessa realidade escolar; assim sendo, ao definirem as

ações em relação à escola e aos alunos, implicitamente estão revelando formas de conceber esses alunos, e, conseqüentemente, essa escola (entendida aqui como modelo educacional).

Nesse sentido, os paradigmas decorrentes das representações sociais de deficiência expressos nos textos das normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, evidenciam noções da construção do real, ou seja, do conhecimento cotidiano, visto que as propostas, bem como as ações voltadas para a concretização dessas políticas educacionais decorrem de condições sociais, econômicas e políticas, historicamente determinadas.

Cabe ressaltar que a proposta deste trabalho parte do entendimento de que as normas complementares, ao nortearem as ações frente a uma educação para todos, não são garantia de uma educação de qualidade efetiva. Assim, o estudo pretende trazer à tona particularidades desses documentos inscritos num momento específico desta coletividade, os quais, portanto, devem ser reconhecidos como fenômenos psicossociais históricos e culturalmente condicionados.

"(...) o método não é uma etapa, mas constitui-se em todo o processo de construção da pesquisa. Processo que não visa buscar respostas, mas levantar novos problemas para novas pesquisas, numa perspectiva de incompletude e inacabamento".

Kern (2003, p.149).

3-MOLDE DA COLCHA DE RETALHOS: procedimentos metodológicos

3-MOLDE DA COLCHA DE RETALHOS: procedimentos metodológicos

O presente estudo configurou-se num espaço de inquietações, as quais me faziam refletir entre o real, o ideal e o possível em educação. Esse espaço pode ser metaforicamente comparado a uma colcha de retalhos; porém, antes de costurar a colcha, é preciso saber como juntar os retalhos.

3.1-Vestês de conhecimento

A cada etapa da vida, costuram-se conhecimentos a partir do pano tecido por conhecimentos prévios, por experiências e por concepções.

Vestida de conhecimentos, fui desempenhando o meu papel de ser professora; mas, algumas vezes, minhas vestês não pareciam adequadas para determinadas situações, fazendo suscitar a seguinte pergunta ser ou estar professora?

Não é minha intenção insinuar a existência de uma prontidão para o ser professor, como se houvesse um perfil a ser incorporado através de uma receita de competências e habilidades, delegando aos professores o esquecimento do que são e a assimilação desse novo modelo, como se esse profissional não possuísse sua própria história. Nesse sentido, respaldo-me em Nóvoa (1998), quando expõe que

não se pode sonhar a força. E ninguém sonha unicamente para agradar os outros. Mas quantos de nós mantemos aqui de corpo inteiro, de

sentimento inteiro, com a consciência de que na profissão docente é impossível separar eu profissional do eu pessoal, sem ilusões que os tempos presentes estão para tal, mas na certeza de que ser professor é uma profissão que só assim vale a pena se vivida.

3.2- Retalhos: questionamentos da pesquisadora

Ser ou estar professora? Essa pergunta retrata os momentos em que as minhas vestes de conhecimentos acadêmicos não foram apropriadas para certas ocasiões da realidade escolar, desencadeando um processo de tantos outros questionamentos, os quais aqui denominarei de retalhos.

Cabe ressaltar que, apesar de as vestes serem inapropriadas para determinadas ocasiões, acaba-se muitas vezes fazendo a diferença por determinados arranjos que se realizam nas vestes, os quais não são aplicáveis ou eficazes a todo tipo de situação que se apresenta em diferentes realidades e, portanto, não há como existir etiquetas, indicando os procedimentos a serem seguidos para cada ocasião.

Restabelecido o equilíbrio após os choques com a realidade, os quais acredito ocorrerem durante toda trajetória docente, eu acabava sempre refletindo sobre os contrapontos existentes entre meus sonhos, meus projetos, minha própria imagem idealizada de escola com a escola real.

Na busca de respostas para tantas incertezas, ingressei na Especialização em Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais, a qual me possibilitou costurar muitos retalhos, respondendo,

assim, a muitas inquietações. No entanto, ao confeccionar essas novas vestes de conhecimento, surgiram novas dúvidas, mais um montante de retalhos. Tais retalhos, mais uma vez, impulsionaram-me para o campo da pesquisa e, portanto, no decorrer do curso de Mestrado em Educação, busquei metaforicamente costurar uma colcha de retalhos no sentido de *verificar as representações sociais de deficiência que constam nas normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, para elucidação dos paradigmas educacionais desses documentos.*

3.3-Molde da colcha de retalhos: o como fazer

A metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. (Minayo, 2000, p.22)

Nas palavras de Minayo, encontro o sentido que a metodologia assumiu no desenvolvimento deste estudo, pois tal definição pressupõe o caráter norteador do método, sem impor-lhe um valor limitante, deixando-me livre para o exercício da inovação metodológica. Essa decisão partiu tanto da minha concepção de pesquisa, quando do exposto por Demo (1995) ao caracterizar o objeto das Ciências Sociais como socialmente centrado no fenômeno humano, sendo que a metodologia para sua compreensão deve a ele se adequar.

É sabido que a abordagem de investigação adotada para o desenvolvimento da pesquisa define claramente as intenções do pesquisador; assim sendo, não poderia ter definido outra abordagem que não fosse a qualitativa, pois, conforme Martins & Bicudo (1989, p.23), ela “busca uma compreensão particular daquilo que estuda. (...) o foco de sua atenção é centralizada no específico, no peculiar, almejando sempre a compreensão (...) dos fenômenos estudados”. Nessa perspectiva, busquei transcender a objetividade, aprofundando-me no mundo dos significados para a construção da compreensão do fenômeno estudado.

Ratifico que a decisão metodológica não é neutra; pelo contrário, está ligada a opções epistemológicas que fundamentam qualquer tipo de pesquisa, uma vez que o método determina que aspecto do fenômeno aparece como real. A partir do exposto, considero a explanação de Sá (1998) ao referenciar Farr (1993), de que “a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial” (p.80) e, portanto, apesar de esse aporte teórico poder contar com uma grande possibilidade de escolha de métodos, Sá alerta que nem todos os métodos servem para a pesquisa em representações sociais. No entanto, ao se reportar ao estudo de Souza Filho (1993), propõe que a “combinação entre a coleta de textos escritos e a análise de seu conteúdo, (...) constitui um recurso metodológico importante na pesquisa das representações sociais” (p.86,87), definindo que os textos podem ser buscados “não apenas na imprensa, mas também em documentos oficiais, na literatura e manifestações afins e em registros de ordem pessoal, como cartas,

diários, etc.” (p.87) – grifo meu. Assim, na busca por aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, partindo do pressuposto de que as representações sociais se expressam na comunicação e na conduta, mas, sobretudo na comunicação, a análise de conteúdos emergiu como a metodologia adequada para captar e analisar as representações sociais de deficiência do conjunto de documentos que formaram o “corpus” da análise deste estudo.

O corpus do estudo foi constituído pelas normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, composta pelos estados do Rio Grande do Sul - RS, Santa Catarina – SC - e Paraná – PR.

Para levantar os documentos entrei em contato com as Secretarias Estaduais de Educação – SEEd – de cada estado.

No estado do Rio Grande do Sul, fui encaminhada para a Divisão da Educação Especial, setor da SEEd responsável pelos assuntos referentes à área. Por meio desse setor, levantei o Parecer n°441/2002 que traça os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e, também, a Resolução proveniente desse Parecer, a Resolução n°267, de 10 de abril de 2002, a qual fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

No estado de Santa Catarina, ao entrar em contado com a Secretaria Estadual de Educação e Inovação, fui encaminhada para a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, uma instituição dotada de personalidade jurídica de direito público, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Nesse sentido, a FCEE,

dentre suas várias funções, atua como órgão coordenador e executor da política de Educação Especial do estado. Através da FCEE, levantei a Resolução nº01/96, a qual fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina e, também, fui informada de que o estado de Santa Catarina já se encontra em processo de estudos para a alteração dessa Resolução.

No estado do Paraná, fui encaminhada para o Departamento de Educação Especial – DEE, o qual responde pelos assuntos referentes à área na SEEd. Por meio desse departamento, levantei a Resolução nº2691/2003, a qual regulamenta os procedimentos para a celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a SEEd e instituições que mantêm serviços de Educação Especializada para alunos com necessidades educacionais especiais. Ao estudar essa Resolução, constatei que o seu conteúdo não dizia respeito ao objeto do estudo proposto. De posse das normas complementares estaduais dos estados do RS e SC, constatei que ambas eram provenientes de seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação – CEE e assim, entrei em contato com o CEE do Paraná, o qual me enviou a Indicação nº1/03 e a Deliberação nº02/03, ambos documentos referentes às normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Posteriormente entrei em contato, novamente, com o DEE da SEEd do Paraná, onde fui informada da vigência dos documentos que me foram enviados pelo CEE.

De posse dos documentos dos estados do RS, SC e PR, inicialmente, delimito o corpus do estudo na Resolução nº267/02

(RS), na Resolução nº01/96 (SC) e na Deliberação nº02/03 (PR), pois possuem força normativa que regulamentam a Educação Especial em seus respectivos estados, enquanto o Parecer nº441/02 (RS) e a Indicação nº1/03 (PR) constituem-se apenas como um estudo prévio dos quais se originaram tais atos normativos.

Cabe ressaltar que, ao estudar a Resolução nº267/02 (RS), constatei, no seu Art.6º, que “o Parecer CEED nº441/2002 é parte integrante da presente Resolução e tem caráter normativo no que lhe couber” (p.3); devido a isto, eu o incluí no corpus do estudo. Porém, não tive a intenção de esgotar sua análise, pois essa ocorreu no sentido de complementar e/ou clarear o que não estava explícito na Resolução nº267/02, pois, seria no mínimo, repetitivo e de nada acrescentaria discutir sobre indicadores de ambos documentos que se referissem ao mesmo significado. No que se refere à Indicação nº1/03 (PR), essa não se constitui como objeto do estudo proposto; no entanto, sempre que um indicador da Deliberação nº02/03 (PR) apresentava-se de forma obscura, a Indicação servia de fonte para possíveis esclarecimentos, os quais constam no presente estudo em forma de notas de rodapé.

Portanto, o corpus submetido à análise e do qual resultou o presente estudo delimitou-se na Resolução nº267/02 (RS), na Resolução nº01/96 (SC), na Deliberação nº02/03 (PR) e no Parecer nº441/02 (RS).

É importante salientar, neste momento, um aspecto que antecedeu a delimitação do corpus, mas que se encontra imbricado na definição da relação sujeito-objeto do presente estudo. Sá (1998), ao

responder o questionamento acerca da possibilidade de se estudar representações em que o sujeito não esteja rigorosamente definido, expõe a seguinte exemplificação,

Paulo Menandro, em Vitória, estudou a representação social da bebida alcoólica na música popular brasileira. O sujeito aí não parece ser o conjunto dos compositores de MPB, (...) o sujeito parece ser uma parcela da população brasileira para a qual a prática de beber tem um significado e uma função social razoavelmente destacado na vida cotidiana. Os compositores apenas retratam essa representação (...) e certamente a alimentam. (p.58)

Através do exposto, faço a associação com o sujeito do presente estudo, o qual, também não se apresenta de forma clara e precisa, sendo que a música, assim como as normas complementares são constituídas e constituintes de um universo representacional. Justifico essa argumentação, levando em consideração que as normas complementares fazem parte do contexto das políticas públicas, as quais, segundo Azevedo (1997, p.65), ao citar Jobert², “são fruto da ação humana. Portanto, como qualquer ação humana, todo seu processo desenvolve-se através de um sistema de representações sociais” e, conforme o próprio Azevedo (1997, p.5-6), “são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas

²Jobert (1988 e 1989b) e Muller (1985) são autores citados por Azevedo (1997, p.64) ao se referir ao estudo de políticas públicas, os quais entendem que o “estudo das políticas públicas deve privilegiar a análise dos referenciais normativos que as informam (...) E estes referenciais constroem-se tendo por base as representações sociais próprias de dada sociedade e logo, as dos atores que participam desta construção”.

representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade”. Portanto, as normas complementares trazem em si uma definição social do real, própria de determinados grupos que atuam no setor, no caso específico do estudo, no setor educacional.

Voltando à descrição dos procedimentos metodológicos do desenvolvimento do estudo, faço menção de que a análise de conteúdo parte do pressuposto de que não existe uma leitura única e objetiva de um texto; assim sendo, não está contido nele um significado único à espera de ser identificado. Portanto, determinado texto constitui um conjunto de significantes, o qual possibilita múltiplos sentidos, cabendo ao pesquisador atribuir a eles significados a partir de seus conhecimentos e teorias. Conforme Moraes (2003, p.193), “toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não (...). É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem teoria”. Nesse sentido, as normas complementares estudadas foram concebidas como produções que expressam discursos sobre o fenômeno da deficiência, as quais foram descritas e interpretadas a partir tanto das teorias que fundamentaram o presente estudo, quanto do meu próprio ponto de vista. Nesse sentido, a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa proporcionou uma análise profunda das representações de deficiência, constituindo-se numa análise no nível das significações.

A organização do método da análise de conteúdos, entendida como processo da construção de compreensão, emergiu a partir de uma seqüência recursiva dos três componentes enunciados por Bardin

(1977) e complementados pelas idéias propostas por Moraes (2003), constituindo-se ela em: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Cabe ressaltar, que este estudo contemplou o que fora exposto por Naujorks (1997, p.101), “cada estudo tem suas particularidades, o que implica, muitas vezes, uma adaptação ou recriação metodológica, sem, entretanto, perder força e vigor”.

A fase da pré-análise corresponde à organização do material. Assim sendo, inicialmente, realizei leituras exaustivas das normas complementares a fim de me impregnar com os seus conteúdos. Realizei, ainda, a delimitação dos documentos, anteriormente referida, bem como a elaboração de indicadores que orientaram a organização do referencial teórico, o qual auxiliou a fundamentação da análise posterior.

A fase da exploração do material compõe-se de operações de codificação, a qual, conforme Bardin (1977, p.103),

corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformando esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Nesse sentido, busquei, através do processo denominado por Moraes (2003) de unitarização do corpus, fragmentar o conjunto de normas complementares, identificando e codificando seus elementos constituintes, resultando, daí, as unidades de análise ou registro

definidas em função do conteúdo pertinente aos propósitos do estudo. Conforme Bardin (1977, p.104), “o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais”. Assim, o recorte das unidades de registro no presente estudo ocorreu no nível temático, o qual se processou através do recorte de idéias constituintes, expressas em palavras e em proposições com sentidos isoláveis. Cabe ressaltar que a definição das unidades de análise partiu de categorias deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa, ou seja, definidas a priori.

Cada unidade de registro é uma unidade de significação do fenômeno que está sendo investigado; no entanto, quando isolada, pode ocorrer de ela perder significativamente o seu sentido. Assim sendo, quando foi necessário, foram definidas as unidades de contexto, as quais correspondiam aos segmentos anteriores ou posteriores do texto original do documento que, reescritas juntamente com as unidades de registro, possibilitaram a noção do contexto, permitindo que os fragmentos fossem compreendidos no seu verdadeiro sentido.

Em cada momento da análise, sempre que necessário, retornei aos documentos originais para identificar de onde foi recortada cada unidade de registro. Nesse sentido, para identificar quais as unidades de contexto que deram origem a cada fragmento, foram utilizados códigos, indicando a sua procedência. Para tanto, utilizei um sistema de códigos semelhante ao descrito por Moraes (2003, p.195),

uma das formas de codificação corresponde a atribuir inicialmente um número ou letra a cada Deliberação n° 02/03 (Pr)o corpus. Um segundo número ou letra pode então ser atribuído a cada uma das unidades de análise construída a partir de cada texto. Assim, o texto 1, dará origem às unidades, 1.1, 1.2, etc. O documento 2, originará as unidades 2.1, 2.2, etc., e assim por diante.

Inicialmente, no desenvolvimento da codificação dos documentos, utilizei o sistema de código descrito por Moraes (2003), pois pretendia realizar a análise individual dos documentos, ou seja, realizar a análise de todos os indicadores do documento 1, posteriormente dos indicadores do documento 2 e, assim, sucessivamente. No entanto, ao iniciar a análise constatei que havia indicadores com assuntos comuns entre os documentos e, se fosse mantida tal organização, a análise dos dados seria exaustivamente extensa e repetitiva. Portanto, fez-se necessário a adaptação desse sistema de códigos, o qual sugere a utilização de um único código, sendo números ou letras, tanto para nomear o indicador, quanto para reportar-se ao documento do qual era proveniente.

Evitando a discussão isolada de um determinado aspecto nos diferentes documentos, fato esse que poderia desgastar a análise e, a fim de enriquecer a discussão através da exposição e análise das variantes de indicadores encontradas nos diferentes documentos, organizei um novo ordenamento dos indicadores. Nessa nova organização agrupei por assuntos temáticos os diferentes indicadores dos diferentes documentos, atribuindo um indicador temático para

cada grupo de indicadores. Por exemplo, o número 4 foi utilizado para todos os indicadores e sub-indicadores do assunto referente às condições de permanência dos alunos com NEE's no ensino comum, portanto, 4- Condições para permanência³. Em seguida, para cada indicador específico do assunto referenciado, atribuí um segundo número, seguindo o exemplo, 4.1- aspecto físico. Finalizando, para determinar a qual documento pertencia cada indicador, optei por não utilizar um terceiro número, pois, em alguns indicadores, como é o caso do exemplo, existe mais de um subitem referente ao indicador 4.1 e, portanto, fez-se necessário utilizar o terceiro número para constituir o subitem 4.1.1- escola comum, 4.1.2- classe especial. Nesse sentido, para diferenciar os documentos dos indicadores e de seus respectivos subitens de indicadores, optei por não usar códigos, mas sim a própria nomenclatura de cada documento, ou seja, no caso específico do exemplo, consta como 4.1.1.Resolução n° 267/02 (RS)- escola comum; e 4.1.1.Deliberação n° 02/03 (Pr)- escola comum.

É importante ressaltar que, apesar de a análise de conteúdos apresentar procedimentos quantitativos, por meio dos quais se obtêm dados descritivos através de um método estatístico, fundado na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, o qual possibilita uma análise objetiva, realizei, conforme já referido, para o desenvolvimento deste estudo, procedimentos apoiados numa abordagem qualitativa. Conforme Bardin (1977, p.115), “o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência – sempre que

³ A numeração iniciou no número 1, no entanto, optei por exemplificar o indicador referente ao número 4, pois esse apresenta os subitens necessários para exemplificar as diferentes situações envolvidas no processo de codificação dos documentos.

é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição”. Assim, a importância dos elementos da mensagem não foi medida por meio da frequência com que apareciam, pois, para a análise, foram usados indicadores não frequenciais capazes de permitir inferências.

Ainda na fase da exploração do material, realizei a classificação e agregação das unidades de registro através do processo de categorização, que é definido por Bardin (1977, p.117) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Cabe ressaltar que, conforme anteriormente explicitado, a definição das unidades de análise partiu de categorias deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa, constituindo-se nos modelos médico e social de deficiência, referenciados por Sasaki (1997).

Sendo as categorias de análise definidas a priori, ou seja, construídas antes de ser estudado o corpus dos documentos, no processo de categorização, foi empregado o procedimento por “caixas”, o qual é explicitado por Bardin (1977, p.37),

imagine-se um certo número de caixas, tipo caixas de sapato, dentro das quais são distribuídos objectos, como por exemplo aqueles, (...) que seriam obtidos se se pedisse aos passageiros de uma composição de metro, que esvaziassem as malas de mão (...). É evidente que tudo depende, no momento da

escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar.

Assim, as unidades de registro foram classificadas nas “caixas”, que constituem o sistema de categorias definido a priori, sendo que, em cada “caixa” ocorreu a reunião das unidades de registro que se aproximam em seu significado da definição preliminar do sentido de cada categoria. No entanto, cabe ressaltar que essa organização por “caixas” não ocorreu no âmbito estrutural da análise, ou seja, através do agrupamento de todas as unidades de registro referentes, por exemplo, ao modelo médico de deficiência, mas sim, no âmbito dos significados. Em outras palavras, estabelecida a organização anteriormente referenciada, foi-se realizando a leitura de cada indicador, atribuindo-lhe sentido sempre em relação aos modelos de deficiência referenciados por Sasaki (1997) e, portanto, através do significado de cada unidade de registro, ocorreu sua classificação nas “caixas” de sentido referente ao modelo médico ou ao modelo social de deficiência.

A última fase da análise de conteúdos, denominada tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a etapa pela qual, conforme Bardin (1977, p. 101), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”.

Nesse sentido, depois que as unidades de registro foram organizadas nas categorias a que seus significados correspondiam, foram produzidos textos, expressando o conteúdo de cada indicador associado ao sentido da categoria correspondente, os quais constituíram a última fase da análise de conteúdos. Moraes (2003,

p.202) define essa produção textual como sendo um meta-texto que “constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise”. Assim, as categorias se constituíram em elementos de organização do meta-texto, pois, através de suas descrições e interpretações, organizaram-se as produções textuais capazes de expressar as novas compreensões resultantes da exploração de significados com máxima profundidade.

Na constituição dos meta-textos, foram apresentadas as categorias fundamentadas a partir do que foi possível dizer sobre o fenômeno da deficiência, com base na impregnação com o fenômeno, ou com argumentos retirados dos documentos. Apesar de essa descrição ser um dos processos constitutivos do meta-texto, a interpretação também constituiu essa organização textual, no sentido de ampliar a compreensão e a teorização dos fenômenos investigados. No exercício de interpretação das categorias a partir do referencial teórico proposto, foram estabelecidas interlocuções teóricas com os autores mais representativos, estabelecendo um contato entre os dados empíricos e as teorias que fundamentam a pesquisa para a compreensão do fenômeno investigado.

Conforme Moraes (2003, p.207),

uma análise qualitativa de textos, culminando numa produção de meta-textos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão que se inicia com um movimento de desconstrução em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-

se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas, os meta-textos.

Assim, os meta-textos resultantes da combinação dos principais elementos da análise de conteúdos se constituíram na explicitação da compreensão construída ao longo das fases anteriores, as quais organizaram a elucidação das representações sociais de deficiência que constam nas normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes nos estados da Região Sul do Brasil.

De posse das representações de deficiência, foram identificados os paradigmas educacionais desses documentos por meio das fases de atenção social referenciadas por Sasaki (1997), as quais foram evidenciadas a partir das próprias representações, visto que a forma com que as pessoas com deficiência são concebidas evidencia noções da construção do real, ou seja, do conhecimento cotidiano e, portanto, interferem e se constituem nas relações sociais que envolvem esse fenômeno.

Para finalizar este capítulo, faço menção à metáfora do molde da colcha de retalhos utilizada para enunciar como se procedeu metodologicamente o presente estudo. O molde não garantiu e nem mesmo propôs noções de acabamento e arremates para a colcha de retalhos. Tenho a certeza de que, ao findar este estudo, a colcha não está pronta, talvez nunca fique; no entanto, através da aplicação desse molde, consegui coser o número suficiente de retalhos para cobrir a

cama de inquietações que me motivaram para a sua realização, estabelecendo, assim, noções entre o real, o ideal e o possível em educação.

4-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:
a linha que costura a temática

"Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho".
Cury (2002, p.12)

4.1 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

4.1-LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O Brasil, em sua organização política, se constitui num Estado Federado, o qual se articula numa descentralização do poder público, delegando autonomia, nos termos legais, aos estados e aos municípios. No entanto, esses poderes políticos autônomos não se constituem como poderes soberanos, pois a União estabelece um ordenamento jurídico que regula o espaço social.

Conforme Cury (2002, p. 57-58), “estados e municípios são sistemas de ensino e devem se reger por suas normas, as leis estaduais e municipais têm seu âmbito de aplicabilidade dentro das esferas e competências postas pela Constituição Federal”. Nesse sentido, as legislações específicas sobre a educação dos estados e dos municípios devem seguir as normas gerais da educação estabelecidas pela União. Portanto, fica estabelecido que as leis federais se expressam com soberania em relação às demais, coexistindo, assim, normas estabelecidas pelo poder nacional, leis federais, as quais vigoram em todo o país, e normas específicas vigentes apenas em regiões, leis estaduais, ou em localidades, leis municipais.

Além desse ordenamento jurídico em relação ao espaço social, as próprias normas jurídicas apresentam uma ordem hierárquica entre si. Nesse sentido, as leis, fontes primária do Direito se referem aos atos que emanam do Poder Legislativo, enquanto, as fontes secundárias referem-se as normas complementares à legislação emanadas tanto do Poder Executivo, quanto de órgãos singulares ou

coletivos de jurisdição administrativa, a que a lei atribua eficácia normativa.

As normas complementares, conforme Poloni (s/data, p.5) de acordo com sua “finalidade ou posição hierárquica da autoridade de onde emanam, (...) recebem denominações diferentes. Portanto, (...) constituem as espécies seguintes: Portaria, Circular, Aviso, Ordem de Serviço, Instrução, Instrução Normativa, Resolução, Deliberação, etc”. (grifos meu)⁴

Essas normas complementares não constituem, em si, um meio de criação ou de produção de direitos ou deveres, pois o Poder Executivo não possui nenhum tipo de função normativa, ou seja, o Executivo pode regulamentar as leis e jamais editar atos normativos que contradigam ou ultrapassem o espaço da lei e do Poder Legislativo.

Conforme Machado (1994), o regulamentar do Poder Executivo "realmente nada mais é do que uma interpretação (...) às normas contidas na lei. Não mais do que isto". Portanto, a força das normas complementares é inferior a da lei, conseqüentemente, à ela estão hierarquicamente vinculadas e dependentes. No entanto, tais normas têm força normativa e, portanto, são de observância obrigatória, desde que compatíveis com a legislação a que se destinem a complementar.

A elaboração e a execução das políticas educacionais é de competência do Ministério da Educação, no referente à União, sendo que, nos estados e nos municípios, essas funções são delegadas às suas Secretarias da Educação. Cabe ressaltar, ainda, a existência dos

⁴ Os grifos não fazem parte do texto original, mas estou utilizando-os no sentido de destacar que os documentos que constituíram o corpus de análise do presente estudo referem-se às fontes secundárias e, portanto, é justamente essa categoria de fonte do Direito que se apresenta mais detalhada no presente estudo.

Conselhos de Educação⁵, visto que eles assessoram e fiscalizam os órgãos executivos dos respectivos governos.

Os Conselhos de Educação são órgãos colegiados de função normativa e consultiva em tudo que se refere à legislação educacional e sua aplicação. Ao interpretar a legislação educacional, os Conselhos normatizam as leis educacionais por meio de resoluções, precedidas de Pareceres. Conforme Cury (2002, p.60),

as Resoluções procedentes de Pareceres homologados pela autoridade executiva competente são atos terminativos tendentes a resolver problemas, desfazer dúvidas ou aplicar aos casos concretos a generalidade da lei. Esses atos normativos e deliberativos possuem força de lei, na medida em que seu conteúdo implica a obrigatoriedade dentro de uma matéria específica.

Portanto, as resoluções são deliberações dos Conselhos com força de lei, visto que se constituem na interpretação normativa de determinada lei. No entanto, essas resoluções, assim como toda legislação existente no país, independentemente da esfera de governo de que é proveniente, deve ser alicerçada na proposta da Lei Maior, da Constituição Federal, e, portanto, nenhuma legislação pode contradizer o que está estabelecido pela Constituição. Nesse sentido, a constituição estabelece direitos e garantias, que, nesse caso específico são direitos e garantias educacionais que devem ser assumidas nas

⁵ Referem-se a classificação, anteriormente, enunciada como órgãos coletivos de jurisdição administrativa atribuídos de eficácia normativa por lei (é o caso do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação do RS, SC e Pr).

competências legislativas tanto da União, quanto dos estados e dos municípios.

Cabe ressaltar que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais de que o Brasil faça parte. Portanto, em conformidade com essa proposta constitucional, o Brasil tem sido signatário de vários documentos internacionais que estabelecem uma educação para todos, buscando materializar tais recomendações nos seus textos legais.

4.1.1-Documentos Internacionais

Não tenho a intenção de realizar uma sistematização exaustiva dos documentos internacionais que influenciaram o pensar da educação brasileira sustentado no paradigma da inclusão, nem mesmo tento descrever os detalhes que constam de cada um dos documentos referenciados.

Limito-me apenas à interpretação de dois documentos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, através dos quais busco indicar alguns aspectos que julgo necessários para o esclarecimento das intenções mundialmente compartilhadas que influenciaram e continuam influenciando as reformas na educação brasileira.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A Conferência Mundial, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Desse Resolução n° 01/96 (SC) constam dez objetivos estabelecidos em forma de artigos, dentre os quais ressalta-se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - (art. 1°) e a universalização do acesso à educação e promoção da equidade - (art. 3°). Ao relatar esses artigos/objetivos que orientam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, revela-se a idéia difundida pelo Deliberação n° 02/03 (Pr) e que, além de a educação ser direito fundamental de todos, deve ainda realizar as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A educação e as necessidades básicas de aprendizagem expressas na Declaração de Jomtien, não se restringem à educação escolar, pois o art.2° prevê a expansão do enfoque da educação para todos, indo além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais. Esse aspecto é enfatizado por Shiroma et alii (2002, p.58), ao ressaltarem que esse documento estabelece que “para a satisfação das NEBAs deveriam concorrer outras instâncias educativas, como a família, a comunidade e os meios de comunicação”.

Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ao representar o consenso mundial sobre o papel da educação, concebe que as necessidades específicas de cada aluno compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem quanto os

conteúdos básicos à sobrevivência e desenvolvimento das capacidades necessárias para participação ativa na vida social, e, portanto, passa a se constituir no documento mestre que dá forma tanto ao projeto educacional do contexto escolar, quanto ao projeto educacional maior, o social.

Declaração de Salamanca

Em 1994, ocorreu na cidade de Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a qual resultou na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca reafirma os compromissos estabelecidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e referencia o princípio da inclusão, pautando-se no reconhecimento das diferenças individuais, ao propor uma escola para todos.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca constitui avanço significativo, na medida em que faz emergir o conceito de escola inclusiva, cujo princípio fundamental consiste em

reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Assim sendo, de acordo com esse documento, todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades que possam ter, pois a escola inclusiva deve assumir sua

responsabilidade de promover estratégias que proporcionem a equalização de oportunidades, visando a atender as necessidades de cada aluno e a satisfazer o desenvolvimento de sua aprendizagem.

4.1.2-Educação Especial no cenário da legislação educacional nacional

No Brasil, a organização da Educação Especial iniciou no período Imperial, através da criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, porém, a inserção da Educação Especial na legislação educacional brasileira foi instituída oficialmente apenas na década de 60 do século XX. Cabe ressaltar, no entanto, que a partir da década de 90, através das proposições internacionais que estabeleceram a garantia de educação para todos, a Educação Especial assumiu destaque na legislação brasileira.

Diante do exposto, procuro neste momento apresentar a trajetória histórica da Educação Especial no cenário da legislação educacional nacional. Contudo, não almejo exaurir essa proposta, devido ao grande número de legislações que no decorrer da história asseguraram os direitos educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE's). Portanto, essa exposição ficará restrita aos documentos oficiais nacionais, os quais julgo terem exercido papel decisivo para a constituição da atual legislação educacional.

Período de 1946 e 1964

Nesse período, o Brasil foi governado sob uma Carta Constitucional que restabeleceu alguns dos princípios democráticos da Constituição de 1934 que haviam sido suprimidos pela carta ditatorial de 1937. Entre eles: a educação como direito de todos, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e dos demais níveis, quando os estudantes provassem insuficiência de meios, e assistência aos estudantes.

A Constituição de 1946 previa que a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), no entanto, apenas em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que englobava todos os níveis do sistema educacional.

Cabe ressaltar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, nasceu velha, pois tramitou treze anos no Congresso até ser aprovada. Em 1947, foi instalada pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, no Governo Dutra, a comissão de educadores responsáveis pela elaboração do projeto da LDB. O projeto foi remetido ao Congresso Nacional, em 1948, e arquivado, em 1949. Em 1951, tentou-se o desarquivamento do projeto, mas o Senado informou que o trabalho havia sido extraviado.

A Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou a reconstituir o projeto, mas entre as idas e vindas do projeto para o Plenário da Câmara, passaram-se seis anos. Em 1958, a Comissão de Educação e Cultura recebeu um substitutivo do Deputado Carlos

Lacerda, que alterava profundamente o texto original, pois expressava na Lei os interesses dos donos das escolas privadas.

Educadores de várias tendências uniram-se em defesa da Escola Pública, pois o substitutivo Lacerda era uma ameaça. A campanha se organizou com a publicação, em 1959, do “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”. O Manifesto invocava as idéias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, porém, em vez de também conter questões didático-pedagógicas, preocupou-se com questões gerais da política educacional e defendeu a existência de duas redes de ensino, pública e particular. No entanto, propôs que as verbas públicas fossem destinadas apenas à rede pública e que as escolas particulares também deveriam receber fiscalização oficial.

Em 1961, o projeto da LDB que havia recebido duzentas emendas pelo Senado, na tentativa de conciliar as duas tendências, foi sancionado pelo então Presidente da República, João Goulart.

Jango era tido como um segundo Getulio Vargas, o que lhe garantiu o apoio de sindicatos, escolas, partidos de esquerda, etc. Essas forças populares acreditavam que ele poderia encaminhar a burguesia para a aceitação das reformas de base. No entanto, o presidente preferiu não se opor ao Congresso Nacional e aprovou o projeto. Segundo Ghiraldelli (1994, p.116), “(...) boa parte dos integrantes da Campanha da Escola Pública consideraram a aprovação do projeto como uma derrota popular e o sancionamento da Lei pelo presidente João Goulart uma traição para com as forças democráticas e populares”.

A LDB/61 garantiu aos excepcionais o direito à educação. No seu Art. 88, reafirmou que sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, fator esse que promoveria sua integração na comunidade.

Nesse artigo, não ficou claro de quem era a responsabilidade pelo atendimento educacional aos excepcionais, pois a expressão dentro do possível, remete a uma compreensão dúbia. Pode-se entender que, quando possível, esses alunos freqüentariam o sistema geral de educação, caso contrário, seriam encaminhados para instituições especializadas.

Já em seu Art. 89, segundo e último destinado à educação dos excepcionais, o Poder Público se comprometeria com as iniciativas das instituições privadas, prevendo tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Nesse sentido, na década de 60, por mais que tenham sido criadas classes especiais nas escolas regulares, mantiveram-se as escolas especiais, visto que não ficava explícito o tipo de atendimento educacional a que o Poder Público se comprometia a destinar verbas, podendo ser o ensino comum, o especial e, até mesmo, o descaracterizado como escolar.

Década de 70

Em 1964, com a deposição do Presidente João Goulart, instalou-se no Brasil o regime militar, reforçando uma política de autoritarismo que influenciou vários setores da vida nacional. Em relação à educação, escolas foram invadidas pela polícia e passaram a

ser observadas pelos agentes dos órgãos de informação do governo, sendo que muitos professores e alunos foram presos e exilados. No que tange à legislação educacional, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, imposta pelo Governo, sem a participação dos reais envolvidos no processo educacional, reformou o ensino de 1º e 2º graus quanto a seus objetivos, estrutura e conteúdos, mantendo os objetivos gerais da educação nacional estabelecidos pela LDB/61.

A Lei 5.692/71 previa em seu Art. 9º tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Essa Lei, além de equivocadamente incluir em deficiências físicas, as auditivas e visuais, sugeriu a compreensão da Educação Especial através da expressão tratamento especial, decorrente de um modelo clínico e/ou terapêutico de educação. Essa Lei foi alterada para a Lei nº7044, de 18 de outubro de 1982, não ocorrendo modificações referentes à Educação Especial.

Em 1972, foi constituído o Grupo-Tarefa de Educação Especial com intuito de delinear a política na área da Educação Especial. Dentre as benfeitorias do Grupo, destaca-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial –CENESP-, através do Decreto nº 72425, de 3 de julho de 1973.

Os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, através da Portaria interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, estabeleceram diretrizes básicas para a ação integrada no atendimento a excepcionais. Segundo Mazzotta (1999, p.72), os objetivos gerais delineados foram: “ampliar oportunidades de

atendimento especializado de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” e “propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação”.

Os atendimentos deveriam ser prestados em sistemas de ensino, via regular, supletiva e/ou especializada, sendo que os alunos deveriam ser encaminhados para determinada modalidade educacional por meio de um diagnóstico realizado por uma equipe interprofissional especializada. Assim, os atendimentos educacionais de entidades ligadas ao CENESP passaram a ser concebidos como preventivos e corretivos, decorrentes de um modelo clínico e/ou terapêutico de educação, configurado anteriormente na Lei 5.692/71.

Ainda em 1977, a partir das diretrizes do II Plano Setentrional de Educação e Cultura 1975/79, foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura o I Plano Nacional de Educação Especial. Suas Diretrizes previam extensão do acesso à educação, ação preventiva, ação de aperfeiçoamento e ação continuada, ou seja, educação permanente.

Cabe ressaltar, ainda, que na década de 70, através da implementação de Serviço de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação proliferou-se a criação de classes especiais nas escolas comuns. No entanto, o número de vagas ofertadas ao ensino especial nas escolas públicas era reduzido em relação ao número de alunos que necessitavam desse atendimento. Assim, ficava evidente o descaso com a Educação Especial por parte

das políticas sociais que não satisfaziam as necessidades básicas (saúde, educação,...) da camada popular.

Década de 80

A década de 80 trouxe muitas mudanças para a Educação Especial. Nesse período muitos Projetos de Lei e Pareceres sobre educação foram discutidos, buscando a redefinição da prática de integração escolar que vinha sendo realizada através das classes especiais.

Almejava-se uma nova integração, na qual as pessoas com deficiência deveriam usufruir dos serviços educacionais existentes na sociedade, visando à sua normalidade. Nesse sentido, buscou-se integrar as pessoas com deficiência em salas do ensino comum, sendo que esses alunos deveriam estar capacitados a se adequar ao novo ambiente educacional.

Em 1985 o CENESP elaborou um novo plano de ação nacional: Educação Especial – Nova Proposta. Segundo Mazzotta (1999, p.102), seus princípios norteadores eram:

(...) *participação* (envolvimento de todos os setores da sociedade), *integração* (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais), *normalização* (possibilitar vida tão normal quanto possível), *interiorização* (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e *simplificação* (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade).

A Nova Proposta não apenas estabeleceu diretrizes básicas como também se refletiu no cenário nacional, impulsionando a redefinição da política para Educação Especial.

Em outubro de 1986, o Presidente José Sarney instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. O CENESP, nesse mesmo ano, através do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro, foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP que manteve basicamente as mesmas competências do órgão.

A CORDE elaborou um plano nacional, objetivando fixar uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em 1987, o plano foi aprovado pelo Presidente da República, prevendo quatro programas de ação: conscientização, prevenção de deficiências, atendimento às pessoas portadoras de deficiência e sua inserção no mercado de trabalho.

No final da década de 80, a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, assegurou, através de seu Art 3º - inciso IV, um dos seus objetivos fundamentais, como sendo a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Garante ainda, no Art. 205, o direito de todos à educação, a qual deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que se refere especificadamente à educação do portador de deficiência, a CF/88 no seu Art. 208 - inciso III, estabelece o seu

direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo que deve ser garantido o atendimento educacional especializado.

O portador de deficiência tem direito à educação e esse direito está inscrito na legislação maior do país, o que implica sua preservação nos demais documentos oficiais elaborados após 1988, nas três esferas governamentais do Brasil.

Da década de 90 aos momentos atuais

Em 1990, a SEESP foi extinta e suas atribuições passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica –SENEB. O Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, através do Decreto nº 99.678 de 8 de novembro de 1990, foi incluído como órgão da SENEB, com suas competências específicas na área da Educação Especial.

O DESE elaborou a “Proposta do Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria nº 06, de 22/08/90, da SENEB”, objetivando realizar a coordenação e promover os procedimentos das diretrizes básicas que guiavam os alunos com necessidades educativas especiais. Esse é o primeiro documento oficial em que o MEC reconhece a Educação Especial no contexto geral da proposta de educação para todos, apesar da contradição estabelecida a partir da terminologia que caracteriza o alunado da Educação Especial. O conceito de excepcionais é o mesmo empregado no I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/74), definido como, os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem consideração especial

no lar, na escola e na sociedade. A partir do exposto, entende-se que o conceito de excepcional permanece numa perspectiva social, e não especificamente educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, prevê sua aplicação a pessoas de zero a dezoito anos e, excepcionalmente, a pessoas de dezoito a vinte e um anos. Em seu artigo relativo à criança e ao adolescente portadores de deficiências, quanto à educação, prevê em seu Art. 54, é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III - atendimento educacional específico especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse artigo, assim como a Proposta elaborada pelo DESE, significaram um avanço da Educação Especial, pois, até então, essa se encontrava à margem da educação, salvo o artigo da CF/88 que já previa o atendimento aos portadores de deficiência.

Em 1992, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação- 1991/1995, previu aspectos a serem desenvolvidos na Educação Especial que segundo Mazzotta (1999, p.110), são:

(...) ações comunitárias voltadas para a prevenção e desenvolvimento infantil, informática na Educação Especial, informações sobre Educação Especial, apoio à pesquisa sobre Educação Especial, apoio financeiro às instituições comunitárias, apoio técnico e/ou financeiro para as oficinas pedagógicas e pré-oficialização, ações específicas com crianças de zero a seis anos e com jovens de quatorze a dezessete anos.

Nenhum desses subitens explicitou a Educação Especial no âmbito do ensino regular, ponto para o qual vinham evoluindo as ações voltadas à atenção educacional, direcionada às PNEE's. No entanto, nesse mesmo ano, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que prevê princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização.

Após o impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, houve uma reorganização dos Ministérios. Nessa reforma, a SEESP foi reativada como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Assim, em dezembro de 1993, a SEESP foi responsável pela Política Nacional de Educação Especial, considerada, na época, como um dos mais importantes documentos oficiais referentes à área, elaborados em nível nacional.

Em 1996, após 35 anos em que as diretrizes e bases da educação nacional estiveram consolidadas na Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro, nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº9394, após oito anos de discussões no Congresso Nacional Brasileiro.

Na LDB/96, a Educação Especial é definida no seu Art. 58º como modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Cabe ressaltar que, enquanto no texto da CF/88 o atendimento educacional especializado é conferido aos portadores de deficiência, na LDB/96 a denominação adotada é educando portador de necessidades especiais.

Contempla ainda, no § 1º do Art. 58, serviços de apoio especializado, para atender as peculiaridades dos educandos portadores de necessidades especiais que estão integrados na escola regular. No entanto, no § 2º do Art. 58, estabelece que, se o educando portador de necessidades especiais, em função de suas condições específicas, não puder ser incluído no ensino comum, poderá receber atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados.

Outra questão relevante em relação à LDB/96, é que, em consonância com a CF/88, contempla a elaboração de plano norteador da educação nacional. A CF/88 prevê em seu Art.214, que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público.... Nesse sentido, a LDB/96, em seu Art. 9º, prevê que a União deve incumbir-se de I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Define ainda, através do Art. 87, a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação da Lei, ou seja, 1996. Consta nesse artigo, expresso no § 1º, que a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Assim, com alguns anos de atraso, foi construído o tão esperado projeto do Plano Nacional de Educação que teve influências do Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública, Assembléia Nacional Constituinte, I e II Congresso Nacional de Educação e de diversas porções da sociedade civil. Em 10 de fevereiro de 1998, foi apresentado, na Câmara dos Deputados, pelo Deputado Ivan Valente, o Projeto Lei nº 4.155/98 que aprova o Plano Nacional de Educação.

No entanto, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem nº 180/98, relativa ao projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação. Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173/98, anexado ao PL nº 4.155/98.

O Deputado Nelson Marchezan foi o relator do substitutivo aos PL nº 4.155/98 e nº 4.173/98, que instituem o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos e pelo Plenário da Câmara dos Deputados. Em 09 de janeiro de 2001, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso aprovou o Plano Nacional da Educação aprovado pelo Congresso Nacional. Houve vetos no Plano, no entanto, o texto da Educação Especial foi mantido em sua integralidade.

Nas diretrizes do PNE/01, a Educação Especial consta como modalidade de educação escolar, conforme já constava na LDB/96, no entanto, recebe o compromisso de ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. Ressalta-se ainda que se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, dificuldades originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

No ano de 2001, em virtude da necessidade de regulamentação das ações referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, foi aprovada a Resolução 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O termo preferencialmente, que constava nas legislações anteriores, tais a CF/88, a LDB/96 e o PNE/01, na Resolução 2/01 é suprimido, conforme consta em seu Art. 7º, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

No entanto, permanecem assegurados os serviços educacionais especiais, como consta no Art. 3º, quando se define a Educação Especial, como modalidade da educação escolar, que se constitui num processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Prevê ainda condições para a coexistência de serviços especializados, tais como as classes especiais - no Art. 9º, e as escolas especiais – no Art. 10º, desde que respeitado seu caráter transitório ou extraordinário, respectivamente.

Conforme exposto, a partir da década de 90, intensificam-se as iniciativas, buscando a implementação de uma nova proposta de

educação, sendo que na teoria e no discurso, evoluiu-se em relação à tão almejada educação para todos, a educação inclusiva.

Através da educação inclusiva, busca-se a superação do pressuposto de que o problema reside na deficiência. Portanto, numa visão inclusiva, propõe-se educar, juntos e indistintamente, alunos que apresentem ou não NEE's. Nessa ótica, desloca-se o olhar da deficiência, considerando-a uma em muitas diferenças que podem ser originadas de condições pessoais, sociais, culturais, políticas, e, portanto, a escola não pode se eximir da responsabilidade dos possíveis impedimentos de aprendizagem que pode estar gerando. Assim, o alunado da Educação Especial passa a ser tão ampliado que ela começa a ser compreendida como mediadora na superação dos obstáculos que dificultam a inclusão dos alunos que apresentam ou estejam apresentando uma necessidade educacional especial. Nesse sentido, supera-se a visão fragmentada de educação que concebe a Educação Especial como um apêndice do sistema regular de ensino.

4.2-INCLUSÃO/EXCLUSÃO: um processo dialético

4.2- INCLUSÃO/EXCLUSÃO: um processo dialético

A inclusão escolar é um processo relativamente novo, considerando que, no Brasil, os discursos e as ações voltadas para sua consolidação, começaram a se constituir, aproximadamente, entre o fim da década de 80 e início da década de 90.

Ao se assumir a inclusão como atualidade, não se está delegando à exclusão a condição de superada, pois, o próprio significado de inclusão traz em si a dimensão da existência de exclusão. Assim sendo, entende-se que não se pode incluir em determinado grupo alguém que a ele já pertença, mas, apenas aquele que se encontra excluído dele, ou seja, para haver inclusão, necessariamente tem que existir exclusão.

A inclusão só pode ser, através da dialética inclusão-exclusão. Nesse sentido, antes de adentrar nas questões voltadas para a compreensão do processo de inclusão, as quais trazem em si a marca da exclusão, busco neste primeiro momento refletir sobre o viés da exclusão, como determinante histórico, que ainda hoje se faz presente, portanto, entendida no processo dialético inclusão/exclusão.

A exclusão, conforme Sawaia (2002, p.9),

é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. (...) Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema,

(...) ao contrário, é produto do funcionamento do sistema.

Nesse sentido, a exclusão é produzida nas e produto das relações sociais. E conforme Guareschi (2002) a determinação econômica de uma sociedade pode se constituir num dos vários mecanismos dessa produção e perpetuação da exclusão.

Guareschi (2002) expõe que, no final do século XVIII, e início do século XIX, através do liberalismo econômico, criou-se a idéia ilusória de liberdade. Com o fim do sistema feudal e a Revolução Industrial instaurada, as pessoas seriam livres para trabalhar e poderiam optar: trabalhar ou não trabalhar. No entanto, o sonho de liberdade se chocou com a dura realidade da existência de novos donos, não mais os donos/senhores feudais, mas os donos/proprietários, e, portanto a suposta liberdade acabou por legitimar as relações de dominação (proprietário) e exploração (trabalhador) que definem o modo de produção capitalista, ainda executado em muitos lugares.

Atualmente, instaurado o neoliberalismo, a competitividade assumiu o papel central no cenário social, passando a reger suas possibilidades de progresso e desenvolvimento. No neoliberalismo, conforme Guareschi (2002, p.146), “a palavra-chave, palavra de ordem, santa e sagrada, agora é *competitividade*. A competitividade é o amai-vos uns aos outros do novo Evangelho. Mas esquece-se que a competitividade só é possível, se houver diferenças e exclusão. (...) *a competitividade exige a exclusão*”.

Nesse sentido, a competitividade estabelecida no mercado e entre as pessoas, ao promover a exclusão de alguns, concomitantemente estabelece vantagens a outros. E, portanto, as relações sociais passam a ser regidas pela lei do mais forte, quem pode mais, chora menos, pois, segundo Guareschi (2002, p.154), “não existe, dentro da ideologia liberal, espaço para o social. Por isso o ser humano é definido como indivíduo, (...) pensado sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído”.

Na lógica neoliberal, então, as pessoas competem/lutam para ascender economicamente, para sobreviver, para não ser excluídas. Lutam, muitas vezes com armas desiguais, lutam para relutar contra o que já está previsto: a dominação de quem pode mais e a exclusão de quem pode menos.

Macedo (2002, p.2), ao tentar adentrar o universo da exclusão, buscando compreender quais os fundamentos que a constituem e a instituem, expõe que a “lógica da exclusão apóia-se na lógica das classes”. Classificar, conforme Ferreira (1999, p.484) apresenta o significado de “distribuir em classes e/ou grupos, segundo sistema ou método de classificação (...) determinar (as categorias em que se divide e subdivide um conjunto) (...)”. Portanto, ao classificar, busca-se perceber as semelhanças e as diferenças entre os elementos, a fim de agrupar por meio de um critério comum os elementos que se equivalem e excluir aqueles que não se enquadram em tal critério. Ao transpor esse pensamento de classe para a escola, pode-se constatar que historicamente a educação estabeleceu categorias que agrupam os

alunos em aptos e não aptos ao ensino comum. Hoje, podem-se ler nesses antigos não aptos, os atuais excluídos a ser incluídos no contexto escolar, no contexto social.

No entanto, Macedo (2002, p.4) alerta para o fato de que, ao conceber exclusão fundada na lógica da classe, não se desqualifica o classificar, pois “a classificação é uma fonte de conhecimento. (...) O problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe, que cria preconceitos, separa, aliena”.

Nesse sentido, o referido “raciocínio de classe”, o pensamento que segrega, que exclui, promove a estruturação de um mundo subjetivo acerca do excluído, uma dimensão paralela que se faz presente, cotidianamente, em nossa sociedade, na dimensão física, através das práticas que legitimam essa exclusão.

A manutenção dessas práticas é favorecida por dois importantes mediadores da exclusão, os preconceitos e os estereótipos, pois conforme Jodelet (2002, p.59), essas duas noções “designam os processos mentais pelos quais se operam a descrição e o julgamento das pessoas ou de grupos, que são caracterizados por pertencer a uma categoria social ou pelo fato de apresentar um ou mais atributos próprios a esta categoria”. Portanto, os preconceitos e os estereótipos, apesar de se constituírem como elementos organizadores do mundo subjetivo acerca dos excluídos, apresentam-se também na dimensão física, através do delineamento das ações que perpetuam essa exclusão.

Em outras palavras: nas relações estabelecidas entre os pertencentes e os excluídos de determinada categoria social, são desencadeadas emoções, as quais se somam com os valores dos não excluídos, e acabam por influenciar suas disposições psíquicas, ou seja, suas atitudes em relação aos excluídos. Conforme Amaral (1994, p.17), as atitudes “correspondem a um posicionamento (quase corporal) frente a dado fenômeno. *Exprimem um sentimento e preparam uma ação.* (...) Referem-se, portanto, a uma *disposição* psíquica ou afetiva a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno”.

Dessas atitudes dos não excluídos é que derivam seus preconceitos em relação aos excluídos, pois elas podem se constituir em atitudes positivas ou negativas. Cabe ressaltar que esses preconceitos, segundo Amaral (1994, p.37), “como o próprio nome já diz, são conceitos pré-existentes, portanto desvinculados de uma experiência concreta”, assim sendo, são anteriores a qualquer conhecimento.

Com base nos preconceitos, estabelecem-se os estereótipos, que conforme Jodelet (2002, p.59), “são esquemas que concernem especificadamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social dada”. Portanto, transpondo essa questão para a relação entre não excluído e excluído, entende-se que os excluídos possuem uma marca que dificulta sua aceitação social, caracterizando assim um estigma, um atributo que os torna diferentes dos não excluídos, dos pertencentes a determinada categoria social.

A partir do que até agora foi exposto, pode-se inferir que a constituição do excluído sempre se deu em função de um dispositivo de normalidade. Portanto, faz-se necessário direcionar a discussão acerca da exclusão para as noções de normalidade e anormalidade, para que se possa compreender como tais noções foram sendo escritas e inscritas na sociedade. Cabe ressaltar que não há intenção de realizar um resgate histórico sobre essas noções; deseja-se apenas entender como se constituem e favorecem a manutenção do processo de exclusão.

4.2.1-Normalidade x Anormalidade: um parêntese necessário

O processo de exclusão é marcado pelo apego ao normal, pois nas entrelinhas desse movimento constata-se sua relação com a norma, através da qual se busca moldar as pessoas capazes de se ajustar às suas regras. Nesse sentido, essa constante de homogeneização, ao estabelecer padrões sociais ideais e esperados das pessoas, vai constituindo a categoria da normalidade.

O fato de pertencer à categoria de normalidade institui o poder de ver o outro como semelhante ou diferente. Tal visão é possível através das lentes da verdade delegadas aos normais, pois conforme Mello (2002, p.135), “reconhecemos no Outro um semelhante, e nesse caso conferimos a ele os mesmos atributos de humanidade que encontramos em nós, ou não reconhecemos no Outro um semelhante. (...) Reconhece-se o diferente como desigual”, e, portanto, ao se estipular tanto os membros pertencentes, quanto os membros excluídos da categoria da normalidade, paralelamente está-se

promovendo a criação de uma outra categoria, a da anormalidade. Assim essa categoria paralela abarca todos os excluídos da categoria da normalidade, ou seja, todos aqueles que apresentam desvios do padrão social estipulado.

Apesar de ser explícito o antagonismo normalidade versus anormalidade, fica implícito que a noção de normal só se estabelece como referência, através da instituição do anormal. Essa relação implícita é enfatizada por Gil (1994, p. 10), quando expõe que “os monstros (...) existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser. Entre esses dois pólos, entre uma possibilidade negativa e um acaso possível, tentamos situar a nossa humanidade”. Portanto, a anormalidade apresentada por uma pessoa contribui tanto para a instituição e perpetuação da normalidade apresentada por outra, quanto para o pensar e o inventar dessa normalidade. Conforme Bautista (1997, p.27), “o que hoje é normal pode não ser ou ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa”. Portanto, a normalidade e a anormalidade são invenções acrescidas de sentido, entendidas apenas no contexto sócio-histórico em que foram construídas.

A partir dessa breve leitura, na qual se expõem as noções de normalidade e anormalidade como invenções sociais, é importante salientar que elas ultrapassam essa ficção para legitimar práticas reais de exclusão.

4.2.2-Escola: a existência de dois caminhos

Na escola, quando se estabelece a relação normalidade/anormalidade, ocorre a cisão da educação, a qual impõe a divisão dos alunos em grupos distintos. Àqueles vistos pela lente da normalidade como semelhantes entre si, seja pelas características intelectuais, pelo desempenho escolar, pelas condutas... passam a fazer parte da educação. Aqueles que não compõem o todo, os que não se encaixam nos padrões aceitos pelo contexto escolar, são excluídos, outros lugares lhe são definidos, ou seja, ficam sem lugar nesse sistema.

Nessa ótica, a educação para os semelhantes não precisa ser diferente. E, portanto, o ensino pode ser contado pela historinha da educação bancária, definida por Paulo Freire. Nas escolas vistas como bancos, o processo de ensino-aprendizagem se restringe aos depósitos de conteúdos realizados pelo professor nas cabeças dos alunos. Assim, os alunos que compõem a educação expressam o desempenho equivalente ao estabelecido pelos padrões aceitos pela escola, ou seja, o desempenho normal.

Acorda, professor! A historinha terminou, mas a sua realidade não é essa. Muitos professores acreditam nessa historinha, pois têm uma visão funcional do ensino e mantêm uma relação com seus alunos semelhante à exposta por Almeida (2002, p.1) ao explicar sobre a relação mãe e projeto bebê/filho, referenciada por Winnicott, na qual,

antes que exista o bebê concreto ele já está vivo na mente da mãe, vai ocupando e conquistando um lugar de identidade. Neste espaço

imaginário, a mãe pode odiar seu bebê antes mesmo que ele a odeie, porque ao permitir a entrada do novo, do desconhecido do diferente e talvez deficiente (quando há presença de sentimentos persecutórios constantes), fere nosso narcisismo (nossa imagem de espelho perfeita e ideal).

Nesse sentido, o professor estabelece um ideal de aluno e a partir dele monta uma forma. No espaço real, todo aluno que não passar pela forma, todo aluno que ameaçar romper com o exercício da docência pré-definido, não será aceito.

Para que o professor acorde, para que modifique sua prática, não basta ter acesso aos conteúdos voltados ao paradigma da inclusão, mas precisa, primeiramente, querer essa mudança, pois conforme Mrech (2001, p.25) “há uma intencionalidade perversa no processo: a manutenção do mesmo. As pessoas têm medo de mudar. Medo de optar por algo novo e implementar sua escolha. E daí o que acaba acontecendo é a repetição do mesmo, em vez da produção do novo”.

Portanto, se propõe a busca pelo rompimento com o conceito estático de normalidade, a busca pela superação da exclusão, a busca de um novo caminho. É certo que esse caminho não será tão fácil de ser percorrido, quanto aquele traçado por normas estáveis, mas só os trajetos de insegurança permitirão que os professores caminhem sem ficar no mesmo local, só esses caminhos são passíveis de avançar para um lugar de onde se consiga ver um novo horizonte em educação.

"O cenário atual apresenta uma verdadeira "onda inclusiva", que está "arrebentando na praia", leia-se, no mundo educacional, produzindo arrombamentos em estruturas paralisadas, rupturas em paradigmas congelados: conceito e formato de escola estão mudando e, com isso, obrigando a olhar as coisas de forma diferente. O enfrentamento com formas de existência antes não reconhecidas, isoladas em outros espaços, encobrindo a dor que assim ficava anestesiada, vai produzindo fatos novos, revisando e criando práticas, sacudindo a própria condição de pensamento do mundo."

Eizirik et alii (2002, p.1)

4.3-EDUCAÇÃO INCLUSIVA: **um novo horizonte**

4.3-EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um novo horizonte

4.3.1-Deficiência: do modelo médico ao modelo social

No decorrer da história, através das diferentes abordagens de atendimento e/ou educação adotadas pela Educação Especial, pode-se constatar a existência de modelos extremos de deficiência que permearam tais práticas. No entanto, esses modelos de deficiência, não se limitam ao campo educacional, pois orientam todas as ações sociais em relação ao fenômeno a que se referem e, portanto, são determinantes para a constituição das pessoas.

Sassaki (1997) refere-se a esses modelos de deficiência, caracterizando-os como médico e social.

4.3.1.1-Modelo médico de deficiência

O modelo médico de deficiência atribui os problemas encontrados pela pessoa com deficiência à sua própria condição, ou seja, condição de possível incapacidade de preencher as condições necessárias para a participação social. Fletcher (s/ data, p.2), fazendo a leitura desse modelo, compreende que a deficiência é “vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura”.

A deficiência assume o significado de doença, e toda e qualquer intervenção educacional busca promover intervenções que curem o problema da pessoa com deficiência. Portanto, em educação se assume uma constante preocupação com o diagnóstico da deficiência,

buscando classificar o anormal para depois intervir, assim, o professor com seu olhar diagnóstico deve ser capaz de avaliar e realizar o tratamento no sentido da cura. Conforme Anache (2002, p.4), “essa postura é semelhante à do médico que olha o doente e, em alguns minutos, emite um diagnóstico e um remédio”.

No entanto, Mrche (2001, p.4) ressalta algumas das principais diferenças nas formas de atuação do médico e do professor, dentre as quais, “o médico (...) trabalha com o início do processo, o professor com o meio e o final. O médico (...) fica com o processo de desenvolvimento real, enquanto o professor com o desenvolvimento proximal ou potencial”.

Constata-se, que na prática educacional, esse modelo favorece a criação de formas educacionais estáticas, as quais enfatizavam o quadro clínico. Também proporciona uma visão redutora da pessoa com deficiência, fazendo com que seja privilegiado apenas o olhar das dificuldades, vistas como impedimentos, em vez do olhar da pessoa, o qual poderia possibilitar uma visão de suas potencialidades. Portanto, o reflexo desse modelo na educação acabava enfraquecendo o pedagógico e enfatizando a visão médica.

Assim, a Educação Especial estabelece uma prática que transforma as escolas em espaços de reabilitação, favorecendo o processo denominado por Machado (1978) como “medicalização das instituições”. Nessas escolas, os professores passam à categoria de reabilitadores e a causa das dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência é atribuída justamente a quem a escola deve atenção: o próprio aluno.

Conforme Mrche, apud Mrech (2001, p.9), “a diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem”. Essa exposição, conforme a própria autora, corrobora o entendimento de que não apenas os alunos com deficiência estão expostos ao modelo médico. Entende-se que os alunos com e sem deficiência são concebidos a partir de um modelo patologista do processo de ensino-aprendizagem, no qual, todos, deficientes ou não deficientes, têm o seu processo de desenvolvimento continuamente comparado ao padrão de normalidade estipulado socialmente. Assim sendo, esse modelo dificulta a aceitação da diversidade, entendida como característica de todos os seres humanos.

A educação, ao focar no aluno as causas dos desajustes, isenta a escola de suas responsabilidades e legitima a exclusão social. Nesse sentido, Sasaki (1997, p.29), enfatiza que o modelo médico “tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes”.

Ao recorrer à história, evidencia-se que esse modelo perpassa tanto pelos primeiros atendimentos da Educação Especial que caracterizam a fase de segregação institucional, citada por Sasaki (1997) quanto à fase de integração. Pois a integração prevê a simples incorporação das pessoas com deficiência no sistema de ensino, considerando as possibilidades de sua adaptação centradas única e exclusivamente em suas próprias características.

4.3.1.2-Modelo social de deficiência

No modelo social de deficiência, segundo Sasaki (1997, p.47),

os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais causando-lhes **incapacidade** (ou **desvantagem**) no desempenho de papéis sociais (...)

Nessa perspectiva, a problemática da deficiência não está na pessoa que apresenta tal condição, mas na forma como a pessoa deficiente é concebida na sociedade. Assim, o modelo social reconhece a singularidade da pessoa e não a sua deficiência, singularidade essa que a torna diferente de todas as outras pessoas, pois se parte do entendimento de que cada pessoa é única. Nesse sentido, a sociedade deve adaptar-se para responder as necessidades de todos os seus membros, pois o contexto social assume papel decisivo como favorecedor ou impeditivo do processo de desenvolvimento das pessoas que nele se encontram inseridas.

O modelo social de deficiência, ao superar o modelo centrado na pessoa, influenciou a emergência de um conceito fundamental para a educação: a educação inclusiva.

Conforme Mantoan (s/ data, p.13), na inclusão educacional “mudam as escolas e não mais os alunos!”, assim, o modelo social de deficiência remete à substituição de uma prática pedagógica voltada para uma concepção médica do processo de desenvolvimento do aluno, por outra mais voltada para o contexto educacional. Nesse sentido, Oecd apud Odeh (2000, p.31), explica que nesse modelo se sobrepõe a

visão médica que identifica o problema no indivíduo e, portanto, se concentra em adaptá-lo ao meio ambiente físico e social (no caso o ambiente da escola regular) procurando a sua modificação de tal maneira que se torne compatível com as necessidades do indivíduo.

Portanto, o modelo social supõe a remoção dos obstáculos arquitetônicos e atitudinais, bem como as mudanças estruturais relativas ao processo educacional que se fizerem necessárias.

4.3.2-Fases da integração e da inclusão: o desenvolvimento da Educação Especial

A educação dos alunos com NEE's está relacionada com a forma com que essas pessoas são concebidas pela sociedade. Pois historicamente pode-se constatar que a evolução dessa concepção repercutiu na atenção educacional dirigida a esse alunado, ocasionando mudanças fundamentais nos procedimentos e estruturas da educação.

Sasaki (1997) aborda esse desenvolvimento da educação, associando-o a quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. No entanto, neste momento, serão expostas apenas as fases de integração e inclusão, devido à delimitação temática da presente proposta de estudo.

4.3.2.1-Educação Especial: fase da integração

O movimento de integração da pessoa com deficiência na sociedade teve início em meados da década de 60, com intuito de superar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência ao longo da história, permeando as fases educacionais compreendidas por exclusão e segregação institucional.

O sustentáculo dessa perspectiva partia do princípio de normalização, o qual, segundo Jönsson apud Sasaki (1997, p.32), constituía-se inicialmente em “normalizar estilos ou padrões de vida, mas isso foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas deficientes”. Através desse princípio, fundamentado no modelo médico, passou-se então, a atribuir certa capacidade ao deficiente, ainda que limitada pelo seu próprio nível de deficiência. Tal limite era base de todo planejamento educacional voltado às pessoas com deficiência, sendo que, de realmente educacional possuía apenas o nome, pois se constituía numa ação voltada para cura da deficiência com propósito de tornar tal pessoa o mais normal possível.

Adentrando a década de 70, conforme Sasaki (1997, p.32), a “normalização passou a significar o processo de normalizar serviços e ambientes (...) e condições de vida”. A partir desse entendimento, buscou-se proporcionar às pessoas com deficiência ambientes semelhantes ao do restante da sociedade. Nessa época, então, ampliou-se a criação de classes especiais dentro das escolas comuns, para que esses alunos experienciassem ambientes educacionais semelhantes aos dos alunos sem deficiência. Ambientes eram semelhantes, mas não os mesmos.

Na década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, desenvolve-se o princípio de mainstreaming. Esse princípio, segundo Sasaki (1997, p.33), estava associado ao “movimento de desinstitucionalização”, que consistia na simples colocação do deficiente em serviços educacionais existentes na comunidade.

Redefiniu-se a prática de integração, buscando integrar os alunos com deficiência em salas do ensino comum, porém, dentro de uma ótica unilateral, pois esses alunos seriam inseridos na escola quando estivessem capacitados a adequar-se ao novo ambiente. Em suma, na maioria dos casos tratava-se de uma simples integração física, pois não havia o comprometimento da instituição com esse alunado.

Na década de 90, muda-se o discurso. Fundamentado no entendimento de que a integração tal como vinha ocorrendo não satisfazia plenamente os direitos das pessoas com deficiência, ampliam-se as reflexões e tentativas de uma prática voltada para a efetivação de uma verdadeira inclusão social. No entanto, é importante salientar que o paradigma da integração constitui uma construção histórica, assim sendo, sua existência não depende simplesmente de se assumirem novos discursos, mas da incorporação de um novo processo representacional.

4.3.2.2-Educação Especial: fase da inclusão

Conforme anteriormente anunciado, a década de 90 foi marcada por mudanças em questões pertinentes à Educação Especial. A

simples garantia de acesso ao ensino comum não satisfazia à nova proposta educacional oriunda de vários encontros e documentos internacionais sobre educação. Dentre eles destaca-se a Declaração de Salamanca (1997), que proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais das pessoas.

Os princípios norteadores desse novo olhar, entendido como educação inclusiva, conforme Sasaki (1997), constituem-se em autonomia, independência, empowerment e equiparação de oportunidades.

Autonomia – refere-se à condição de controle no ambiente físico e social por parte da pessoa com deficiência;

Independência – relaciona-se à tomada de decisões sobre questões pessoais, sociais e econômicas, por parte da pessoa com deficiência, sem dependência de outras pessoas;

Empowerment – processo através do qual se usa o poder pessoal no movimento de uma vida independente. Todo ser humano nasce com o seu poder pessoal, no entanto, segundo Sasaki (1997, p.38), busca-se o reconhecimento social da “existência desse poder nas pessoas portadoras de deficiência e que seja respeitado o direito delas de usá-lo (...). Nesse caso, estamos empoderando essas pessoas, ou seja, facilitando o seu empowerment”. O autor explica que “quando alguém sabe usar o seu poder pessoal dizemos que ele é uma pessoa empoderada” (p.38);

Equiparação de oportunidades – processo de remoção das barreiras que impedem a participação da pessoa com deficiência,

através do qual os sistemas gerais da sociedade tornam-se acessíveis a todos.

A partir da década de 90, as práticas educacionais fundamentadas nesses princípios que sustentam o paradigma de inclusão partem do pressuposto de que para educar todos os alunos, independentemente das NEE's que possam apresentar, faz-se necessária uma pedagogia centrada nas diferenças individuais. Conforme Mrech (2001, p.6) a educação inclusiva,

(...)implica em uma mudança de paradigma. Da doença para a saúde. Da deficiência e do distúrbio para as necessidades educativas especiais. Isto porque, para a Educação Inclusiva não é o sujeito que tem que se integrar na escola; mas a escola que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus processos naturais de exclusão social.

Assim sendo, amplia-se o discurso do acesso para o discurso do acesso-permanência dos alunos com NEE's na escola. Portanto, quando necessário, as escolas devem organizar adaptações em sua estrutura física, organizacional e atitudinal para satisfazer as necessidades permanentes ou temporárias apresentadas pelos alunos. Tais adaptações ocorrem, pois, segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.23), as escolas inclusivas, “(...) devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e (...); adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças”.

A partir dessa compreensão, fica subentendido que a educação inclusiva apóia-se no modelo social de deficiência, que desmistifica a

visão de que as causas responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar seriam específicas do aluno, atribuindo responsabilidades à escola, aos educadores e à comunidade como um todo.

4.3.3-Paradigmas educacionais: a leitura das fases de desenvolvimento da Educação Especial

A partir da exposição das fases de desenvolvimento da Educação Especial, anteriormente realizada, tentarei, ainda que de forma breve, fazer a leitura teórica, tanto da influência do paradigma da integração - que se inscreve no modelo médico de deficiência, quanto da influência do paradigma da inclusão – apoiado no modelo social de deficiência - na educação.

No entanto, julgo necessário, primeiramente, situar o leitor em relação a minha compreensão a respeito de um paradigma. Compartilho do pensamento de Kuhn apud Mrech (2001, p.3), o qual concebe que " um paradigma é uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade científica que apresenta uma determinada concepção da realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento".

Nesse sentido, o meu pensar sobre determinado fenômeno influencia minhas ações em relação a esse fenômeno. Da mesma forma que minhas ações frente a determinado fenômeno interferem no meu pensar sobre esse fenômeno. Portanto, um paradigma é um modelo imbricado no processo dialético estabelecido entre representações e práticas.

Esse modelo não é fechado em si, ou seja, um paradigma não é perpétuo, sendo que as crises paradigmáticas ocorrem quando determinado modelo torna-se obsoleto para compreensão e dinamismo prático de determinada realidade. No entanto, cabe ressaltar que muitas mudanças necessárias acabam esbarrando em dificuldades em aceitar um novo paradigma, pois conforme McLaren (2000, p.34), “as subjetividades tendem a concentrar-se e / ou resistir uma à outra”, principalmente quando esse novo paradigma se constituir em oposição ao paradigma já consolidado. Impossível, então, não pensar no exposto por Eizirik (2002, p.6),

quantas oportunidades se perdem de ampliar o conhecimento pelo apego ao já sabido; quantas possibilidades de criação, de imaginação não levantam vôo pela censura prévia dos proibidos, dos não podes, dos esperados, dos limites inscritos nas regras que tiveram origem em tempos que já se perderam?

É importante salientar, ainda, que, apesar de a transformação do paradigma constituir um novo modelo verdadeiro, não necessariamente essa verdade será aceita pela sociedade como um todo, visto que, os paradigmas, enquanto construções históricas, podem reportar à diferentes momentos, e, portanto, pode-se constatar em uma sociedade, num mesmo período temporal, a existência de representações e práticas em relação a determinado fenômeno, fundamentadas em diferentes paradigmas.

4.3.3.1-Paradigma da integração

Na sociedade ainda encontramos diversos sinais de exclusão, os quais temos dificuldades de enfrentar por sermos membros constituintes e constituídos por esse contexto social. Portanto, na escola, uma dentre as várias instituições sociais, essa situação não poderia ser diferente, sendo que a exclusão escolar manifesta-se, pois conforme Mantoan (s/data, p.2)

a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas cega a grande maioria de seus professores e dos pais, diante das transformações, dos caminhos diferentes e não obrigatórios do aprender. Persistem, ainda (...) os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende.

Essa escola exposta nas palavras de Mantoan (s/data), pode ser vista na figura que segue, Mauro (2003, p.100-101), a qual possibilita uma leitura sobre o modelo de escola proposto pelo paradigma da integração.

parâmetros vivenciados pelos alunos normais. Quando isso não ocorre, eles vão para as classes especiais e as escolas especiais. É mantido o conceito de deficiência no sentido tradicional”.

Assim, o paradigma da integração estabelece uma forma de inserção escolar, na qual se recebe o aluno com deficiência, desde que ele seja capaz de acompanhar os padrões escolares tradicionais, portanto, quando o aluno com deficiência, o diferente, adentra o espaço escolar comum a todos, a estrutura escolar busca o seu ajustamento ao padrão tido como uniforme, o qual constitui a teórica homogeneidade dos alunos iguais.

A escola, ao negar o diferente, as diferenças, fecha-se para as possíveis mudanças e mantém sua estrutura escolar tradicional. Esse processo de ostracismo escolar busca a perpetuação de suas práticas consolidadas, pois conforme Fabrício & Souza (s/data, p.1),

os sujeitos que trabalham nesta estrutura, se organizaram, a princípio, para perpetuá-la, trabalhando para sua manutenção, e precisando dela para sentirem-se competentes. O que ensinar, como ensinar, como avaliar e quais objetivos a serem atingidos, estão previamente estabelecidos e assegurados pelo sistema.

Essa manutenção do sistema perpassa anteriormente pelas representações desses sujeitos. Cabe ressaltar que muitas vezes as representações do futuro profissional de educação são reforçadas pelos próprios cursos de formação de professores, os quais poucos trabalham a questão subjetiva desse futuro professor e enfatizam uma educação fragmentada, acrítica, descontextualizada das implicações

relacionadas à prática pedagógica, contemplando uma visão de alunos iguais. Assim sendo, os professores provenientes dessas (de)formações aceitam como naturais as tramas relacionais decorrentes do paradigma da integração, e portanto, não julgam com estranheza a existência, tanto de alunos iguais, quando de alunos diferentes.

O paradigma da integração, ao estabelecer a distinção entre alunos iguais e diferentes, pressupõe a dicotomia do sistema de ensino, ou seja, não há um sistema geral, mas sistemas paralelos de ensino. Portanto, o sistema comum de ensino é voltado para os alunos iguais e para aqueles que estiverem aptos a se moldarem para se adequar a esse sistema tal como ele se apresenta. Concomitantemente ao sistema comum, prevê-se a existência do sistema especial de ensino, voltado para a educação dos diferentes, dos não capacitados a estar no sistema comum, dos considerados o lixo da escola.

Sendo assim, essa prática escolar, decorrente do paradigma de integração, contribui para a cristalização de representações apoiadas no modelo médico de deficiência, comprometendo a capacidade de pensar e intencionar a mudança tanto das próprias concepções, quanto das práticas estabelecidas.

4.3.3.2-Paradigma da inclusão

O paradigma da inclusão surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Através desse olhar, busca-se transpor a simples permanência física dos alunos com NEE's no espaço escolar, possibilitando que a própria escola, consciente de sua função, assuma

seu compromisso, respeitando, valorizando e atendendo a diversidade desses alunos. Segundo Mrech (2001, p.06), o paradigma de inclusão

acabou criando uma escuta mais precisa de cada criança, e não chamando mais a atenção para uma compreensão mais detalhada das categorias de deficiência, tal como acontecia no paradigma da integração. Pois, como ficou evidenciado ao longo de décadas, o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos. (...) Cada caso é um caso e tem que ser considerado de uma maneira específica.

Portanto, cabe ressaltar que as pessoas cujas representações são balizadas pelo paradigma de integração continuarão a considerar que o diferente é o aluno com deficiência, não se julgando preparadas a conviver com o diferente, principalmente quando essa diferença salta aos olhos, como é o caso de uma pessoa com paralisia cerebral, ou com síndrome de Down. Mas, a diversidade na escola não foi algo inventado pelo paradigma da inclusão, a diversidade sempre existiu, no entanto a escola tradicional sempre fechou os olhos para as diferenças.

A partir desse entendimento, a figura que segue, encontrada no site *Somos todos iguais*, expressa o paradigma da inclusão.



A leitura do paradigma de inclusão, através da figura, não é feita pelo fato de o desenho apresentar a ilustração de dois cadeirantes, mas por representar uma escola aberta às múltiplas diferenças, sejam elas de raça, gênero, classe, crenças religiosas, condições pessoais, maneiras de aprender,... Conforme Mantoan (s/ data, p.5), as escolas inclusivas “não excluem os alunos, ou seja, não têm valores e medidas pré-determinantes de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento”.

Assim, as diferenças individuais passam a constituir o centro do processo educacional. Não mais o aluno tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode estar causando algum empecilho de aprendizagem para

os alunos com NEE's, portanto, a escola tem que se adaptar para receber todos os alunos.

Ao se reconhecer a necessidade de modificações na escola, para satisfazer as NEE's dos alunos, assume-se o pressuposto de que a escola atual não consegue desempenhar suas funções frente essas múltiplas diferenças. Nesse sentido, instala-se na escola uma crise de paradigmas, integração x inclusão e, conforme Morin (2001, p.99) “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. Portanto, para a escola avançar da mudança do paradigma da integração para o da inclusão, é necessário refletir o pensar e o fazer pedagógicos, ciente de que não se pode, jamais, desmembrá-los.

Através dessa ótica, busca-se uma nova construção do processo dialético estabelecido entre as representações e as práticas que permeiam a escola, e, conforme Mantoan (s/ data, p.03), “a quebra dos muros e das paredes (...) é uma tarefa que não visa demolir a escola, mas reconstruí-la, a partir de seus alicerces”. No entanto, essa reconstrução não é simples e, conforme Bueno (2001, p.5), a inclusão deve ser “gradativa” e “contínua”. Gradativa, porque apenas numa miragem poderíamos ver o nosso sistema de ensino totalmente preparado para efetivar o processo de inclusão. Contínua, pois, conforme Santos (1998, p.08), “o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer”; nesse sentido a inclusão se constitui em um processo sem fim, pois a cada dia

aprendemos, e, portanto, a cada novo dia as práticas podem ser aperfeiçoadas para superar possíveis exclusões.

O paradigma de inclusão, portanto, implica a supressão dos mecanismos e procedimentos geradores e perpetuadores da exclusão. Mas esse entendimento não remete à extinção da Educação Especial, pois essa atitude seria fundada numa perspectiva ilusória de inclusão, pois, conforme Mazzotta (2001, p.4) esse modelo educacional “não se concretiza pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para alguns alunos tais recursos continuam a ser requeridos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto para outros eles se tornam dispensáveis”.

No entanto, é inevitável o seguinte questionamento: qual o papel da Educação Especial no paradigma da inclusão?

A Educação Especial deixa de ocupar o lugar especial do sistema geral de educação, para se consolidar, juntamente com o ensino comum, na própria constituição da educação inclusiva. Nesse sentido, o paradigma da inclusão veio transformar a dicotomia educacional existente na escola tradicional, a qual consistia numa visão de estruturas paralelas de ensino, o comum e o especial, assumindo o compromisso com um todo unificado, o sistema geral de educação. Conforme Bueno (2001, p.12),

este imbricamento entre educação regular-Educação Especial poderá significar um salto de qualidade na perspectiva de tornar realidade o princípio tão propalado, mas tão pouco alcançado, de ampliação de oportunidades educacionais para todos aqueles que têm sido

sistematicamente excluídos dos benefícios de uma escolarização de qualidade, incluídas aqui as crianças com necessidades educativas especiais.

Essa união de objetivos, esse andar juntos ao se propor o salto de qualidade exposto na citação anterior, chama para a escola a responsabilidade de satisfazer as NEE's dos alunos. Desloca-se o olhar do paradigma da integração, no qual, a culpa pela não aprendizagem recaía apenas sobre o aluno, para o paradigma da inclusão, no qual a escola é quem pode estar causando um impedimento para que essa aprendizagem se efetive. No entanto, não se tem a pretensão de deslocar a culpa anteriormente do aluno, unicamente para os ombros dos professores, pois se parte do princípio de que todos os envolvidos no contexto escolar são responsáveis pelo processo de efetivação da inclusão. Nesse sentido, Macedo (2002, p.14) expõe que a educação inclusiva “é uma educação democrática, comunitária”, a qual “(...) supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, falso domínio e tenha a coragem de dizer não sei, (...) quero aprender ou rever minhas estratégias pedagógicas”. A partir dessas citações, torna-se imprescindível refletir sobre a formação de professores.

O paradigma da inclusão implica a formação de um professor apto a trabalhar com classes heterogêneas, que desenvolva um olhar diferenciado sobre cada aluno, não diferenciado no sentido de rotular os alunos em bons e maus, em aptos e não aptos à aprendizagem, mas, no sentido de perceber as potencialidades de cada um, para poder

propor as adaptações que se fizerem necessárias. Conforme Bueno (2001, p.17),

se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Nesse sentido, o paradigma da inclusão, também pressupõe transformações na formação do professor da Educação Especial, buscando transpor a especialidade da área, para que junto com o professor da sala de aula, ele estabeleça uma parceria na busca de uma educação de qualidade para todos os alunos.

É inegável que ambas as formações devem estimular constantemente a autocrítica e a receptividade, tanto às críticas construtivas, quanto às possíveis transformações das práticas. Enfim, é necessário que ambas as formações desenvolvam questões referentes ao aspecto subjetivo do futuro professor, que é justamente o meio pelo qual eles podem abandonar a lente preto e branco que faz com que eles enxerguem de forma homogênea, tudo preto e branco, porque essa lente remete a um modelo de educação centrado no paradigma da integração, no qual se busca homogeneizar todos os alunos. Isso favorecendo que enxerguem o mundo com lentes coloridas, o que torna possível a visão do paradigma da inclusão, o qual enxerga as

diferenças das cores, da essência humana, remetendo a um modelo de educação para todos, de respeito à diversidade.

4.3.4-Aluno com necessidades educacionais especiais: a evolução de um conceito

A concepção social/educacional em relação à pessoa com deficiência foi se modificando, ao longo da história, de acordo com as normas e valores sociais vigentes na sociedade, desencadeando a reflexão e alteração nos conceitos da deficiência. Carvalho (2.000, p.37) entende que “o empenho com a substituição de nomenclaturas, além de evitar os estigmas, é para reduzir o hiato entre o que se pretende e o que se tem alcançado na educação das pessoas portadoras de deficiência”.

A trajetória histórica desses conceitos pode ser acompanhada nas diferentes terminologias empregadas nos vários documentos oficiais publicados desde a década de 60. Cabe ressaltar, que neste momento, não será organizada a apresentação e a análise exaustiva de todas as terminologias encontradas nesses diferentes documentos, no entanto, alguns deles servirão de referência para que se exponha a variação histórica da concepção e conceituação acerca da pessoa com deficiência.

4.3.4.1-Delineando a trajetória das terminologias

O movimento de integração escolar teve início na década de 60, através da criação de classes especiais dentro das escolas comuns,

para que as pessoas com deficiência vivenciassem ambientes educacionais semelhantes aos dos demais alunos. Esse movimento foi legalmente instituído pela LDB/61, primeira legislação educacional a contemplar em seu texto a Educação Especial, a qual garantiu aos excepcionais o direito à educação.

Segundo Ferreira (1999, p.857), a palavra excepcional apresenta vários significados, dentre os quais é relevante citar os seguintes: “em que há, ou que constitui ou envolve exceção; (...) que goza de exceção (...)”. Já, a palavra exceção (p.856) é entendida como “(...) desvio da regra geral (...)”, nesse sentido, constata-se que a terminologia excepcional relacionava-se com o modelo de normalidade, fazendo com que o aluno excepcional tivesse o seu processo de desenvolvimento comumente comparado ao apresentado pelo aluno não desviante da regra geral.

Adentrando a década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, redefiniu-se a prática de integração escolar, buscando integrá-las em salas do ensino comum. Essa prática foi estabelecida dentro de uma ótica unilateral, pois os alunos com deficiência seriam inseridos na escola, devendo estar capacitados a adequar-se ao novo ambiente, portanto, tratava-se apenas de uma simples integração física, visto que não havia o comprometimento da instituição com esse alunado. Ressalta-se ainda que nessa década ficou inscrito na Lei Maior o direito educacional aos portadores de deficiência, através do Art. 208 - inciso III.

Ao ser adotada a terminologia portador de deficiência, o aluno passava a ser concebido pela categoria de deficiência, a qual,

conforme Mrech (2001, p.4-5), “não dava conta de dizer a realidade da pessoa (...). Isto porque ela era uma elaboração teórica, uma construção simbólica; enquanto o sujeito concreto apresentava uma infinidade de facetas que o quadro clínico não conseguia abarcar”. Portanto, o conceito portador de deficiência permitia que o quadro clínico predominasse em relação a uma compreensão da pessoa, da sua singularidade, das suas potencialidades. Nesse sentido, continuava-se a corroborar uma concepção dos mais ou menos aptos a ser integrados.

A partir dos anos 90, anunciou-se o desejo de romper com as práticas educacionais voltadas para o movimento da homogeneização, da moldação, da construção do normal. Nesse sentido, conforme Coll et alli, apud Mrech (2001, p.4), buscou-se a concretização de uma prática sustentada por,

(...) uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados.

Essa visão foi enunciada na LDB/96, a qual utiliza a terminologia educando portador de necessidades especiais. No entanto, Mazzotta (1999, p.118) argumenta que,

(...) não se entende que uma pessoa possa *portar necessidades*, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações. (...) numa perspectiva “estática”, entende-se que a deficiência ou, no caso, a necessidade especial, é inerente ao indivíduo, enquanto numa visão “dinâmica”, tal circunstância se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente(...).

Essa definição remete a uma compreensão da deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, portanto, não é condizente com o paradigma de inclusão, pois nesse modelo o olhar referente aos impedimentos de aprendizagem não residem no aluno, sendo deslocados para as barreiras que a escola possa estar lhe impondo.

Ainda na década de 90, a Declaração de Salamanca (1997), um dos mais importantes documentos referentes à educação inclusiva, utiliza a terminologia “pessoa com necessidades educativas especiais”. Sasaki (2001, p.2), ao se posicionar sobre essa terminologia, expõe que,

as necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, concernentes à educação, pertinentes ao campo da educação. O adjetivo educativo (e suas flexões) significa: que educa; instrutivo; que serve para educar, como em métodos educativos, campanha educativa, filme educativo. Portanto, necessidades educativas especiais é um termo que não traduz o que os educadores realmente querem dizer (...).

A terminologia necessidades especiais educacionais referida por Sasaki (2001), encontra-se tanto no PNE/01 quanto na Resolução 2/01. Para Santos (1997, p.08), o conceito de necessidades educacionais especiais,

(...) passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem na rua, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Esse conceito transpõe o limite de uma categoria ou grupo específico, no caso os alunos com deficiências, passando a incluir todos os alunos que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola. Portanto, desloca-se o olhar para o processo de aprendizagem de cada aluno, considerando que todo aluno é singular.

Mazzotta (2001, p.3) ressalta “a importância de se analisar criteriosamente, em sua totalidade, cada situação de ensino-aprendizagem concreta construída pelos alunos”. Nesse sentido, através dessa análise de cada situação de ensino-aprendizagem não se propõe a redução do processo de aprendizagem do aluno àquele padrão de aprendizagem engessado socialmente, mas se contribui para

que as diferenças individuais, entendidas como características naturais dos seres humanos, passem a constituir o centro do processo educacional.

Segundo Skliar (1997, p.09), “(...) se o critério para afirmar a singularidade desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando em educação”. Portanto, se considerarmos a deficiência, ao invés da diferença, como foco principal na educação, não estaremos construindo um verdadeiro processo educacional.

"A teoria das RS certamente nos obriga a pensar, exige muito trabalho de interpretação e re-interpretação, coloca-nos frente a dicotomias, conflitos, deixa-nos diante do desconhecido, ela desconcerta! É justamente aí que ela favorece nosso crescimento, pois vemo-nos obrigados a desconstruir certezas envelhecidas e a nos abirmos para novas possibilidades".

Oliveira & Werba (2002, p.115).

4.4-REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

4.4-REPRESENTAÇÃO SOCIAIS

“A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é ciência tornada comum”. Moscovici (2003, p.60).

4.4.1-Pré-história das representações sociais: a cisão entre o social e o individual

Na pré-história das representações sociais, conforme Farr (2000), muitos autores diferenciavam seus estudos em duas concepções, ao nível individual ou ao nível coletivo. A razão principal da existência dessas duas concepções deu-se pelo fato de tais autores julgarem que as leis que explicavam os fenômenos em nível coletivo, não eram as mesmas que explicavam os fenômenos em nível individual.

Conforme o referido autor, Durkheim foi um dos principais responsáveis pela co-existência das duas alternativas de psicologia social na sociedade moderna, pois defendia a independência entre as áreas da Psicologia e da Sociologia. Na sua concepção a Psicologia é o estudo das representações individuais, enquanto a Sociologia é o estudo das representações coletivas.

Nesse sentido, para Farr (2000), Durkheim estava interessado em estudar a sociedade numa visão sociológica, portanto, desconsiderou a explicação psicológica dos fatos sociais. Desenvolveu a teoria das representações coletivas para dar conta de fenômenos

como a religião, os mitos, os costumes e fenômenos semelhantes, em termos de conhecimentos inerentes à sociedade, de senso comum.

Segundo Sá (1995, p.21), para Durkheim as representações coletivas são,

produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua existência e saber.

Assim, conforme o referido autor, para Durkheim, determinada sociedade forma e explica sua realidade através das representações coletivas, sendo essas classes de pensamento que surgem ligadas a fatos sociais e se transformam em fatos sociais, ou seja, são fenômenos reais.

De acordo com Fauconnet (1978), o que Durkheim denomina de fatos sociais representa a maneira de agir, fixa ou não, capaz de exercer sobre o indivíduo coerção social. Possui existência própria independentemente das manifestações individuais que possa ter, ou seja, apesar de serem estendidos aos membros da sociedade, funcionam independentemente do uso que o indivíduo faz deles.

Portanto, na sociologia durkheimiana, os indivíduos que compõem a sociedade são portadores e usuários das representações coletivas, mas essas não podem ser reduzidas ao conjunto das representações individuais, sendo que fatos sociais só poderiam ser explicados por outros fatos sociais.

Na América do Norte, apesar de existirem teóricos que enfatizavam a psicologia social numa “visão sociológica”, predominavam os estudos na “visão psicológica” - terminologias essas adotadas por Farr (2000).

Na “visão psicológica”, centrada no cognitivismo e na sua perspectiva individualizante do estudo das representações individuais, conforme Jovchelovitch (2000, p.71), uma representação era concebida como "mero reflexo do mundo externo na mente, ou uma marca da mente que se reproduz no mundo externo". Assim, os estudos desenvolvidos, nessa visão, compreendiam a representação como construção mental de um objeto externo, e, portanto, enfatizavam os processos psicológicos individuais, sendo que a presença de outros indivíduos – o social - pouco influenciava nas construções, concepções, comunicações e condutas de tais indivíduos.

4.4.2-Representações: do coletivo ao social

Moscovici (2000, p.14), opondo-se ao dualismo existente na psicologia social, expõe que “rejeito diversas dicotomias existentes, como a do indivíduo e do coletivo, (...) porque essas dicotomias se tornam lentes deformadoras que nos impedem ver fenômenos reais, tais como os conflitos, as dissonâncias, etc. em toda sua amplitude e significado”. Portanto, ao entender que inexiste, tanto um sujeito sem o social, quanto o social sem o sujeito, propôs o rompimento dessa dicotomia, evoluindo para a construção de um campo

psicossociológico próprio, o qual se concretizou com a teoria das representações sociais.

O desenvolvimento desse campo se opõe aos excessos de individualismo da psicologia social norte americana, pois conforme Moscovici (2000, p.18), “vidas individuais não são realidades abstraídas de um mundo social; pelo contrário, elas só se tomam forma e se constroem em relação a uma realidade social”. Portanto, ao negar o “psicologismo”, Moscovici busca abrigo na sociologia durkheimiana, porém Moscovici (2000, p.18), ao expor que “ao negar um estatuto de especificidade ao fato psíquico, psicólogos sociais negam também a contribuição que sua própria disciplina pode trazer à compreensão da realidade humana”, ficando implícito nas suas próprias palavras que o campo psicossociológico se afasta da perspectiva “sociologista” extrema.

Conforme Guareschi & Jovchelovitch (2000, p.19),

Moscovici pensou com Durkheim e contra ele, dando-se conta que na sociologia durkheimiana havia o perigo implícito de esquecer que a força do que é coletivo (...) encontra a sua mobilidade na dinâmica social, que é consensual, é reificado, mas abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais, que o desafiam e se necessário o transformam.

Nesse sentido, Moscovici (2003) não desqualifica as representações coletivas, apenas entende que elas só possuem sentido nas sociedades dos tempos antigos, e nas suas sobreviventes, onde a norma do pensamento é regida pela tradição.

Na sociedade atual, caracterizada pela pluralidade e pelo ritmo vertiginoso com que as mudanças ocorrem, não cabe mais uma concepção de sociedade fechada/ pronta, pois a sociedade está em constante transformação e, portanto, a contemporaneidade impõe a substituição da lógica da tradição pela lógica da ciência. Nesse sentido, as representações não podem mais ser entendidas como algo preestabelecido, pois, conforme Moscovici (2003, p.48), “existe uma necessidade de re-construir o senso comum”, portanto, as representações não se caracterizam mais como coletivas.

A mudança conceitual de representação coletiva para social busca ultrapassar o conservadorismo, conforme Duveen (2003, p.14), “o próprio Moscovici sugeriu que, ao preferir o termo social, queria enfatizar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo, ou estático, que elas tinham na teoria de Durkheim”.

4.4.3-Representações sociais: o surgimento de uma teoria

As pessoas têm a necessidade de se ajustar e de se manter informadas sobre o mundo a sua volta e por isso criam as representações, no entanto, elas não são apenas construções individuais, conforme Moscovici (2001, p63),

representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes

limites, o fenômeno pode ser denominado representação social.

Essa visão é centrada na psicossociologia, a qual resgata a relação entre o indivíduo e a sociedade, pois parte do pressuposto de que, o indivíduo é tanto constituído, quanto constituinte do social. Assim, a teoria das representações sociais compreende o social, bem como a capacidade transformadora de sujeitos sociais. Nesse sentido, Jovchelovitch (2000, p.68) expõe que

a vida pública fornece as condições necessárias para a permanência e a história, já que ela não pertence apenas a uma geração e não se restringe aos que vivem. Sua imortalidade envolve sua capacidade para produzir, manter e transformar uma história que permanece nos artefatos e narrativas humanas (...) ainda que o mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente.

Portanto, a sociedade evidencia condições necessárias para a constituição de cada pessoa, considerando que indivíduos interferem na sociedade, ou seja, o social influencia o individual, assim como o individual influencia o social.

É através da diversidade humana que se estabelecem as relações entre indivíduos e sociedade necessárias para os significados tanto individuais, como sociais. Assim sendo, segundo Jodelet (2001, p.22) a representação social

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Portanto, as representações expressam o senso comum, contribuindo para construção e interpretação do cotidiano, sendo evidenciadas, tanto através das interações estabelecidas com o meio, quanto através das interações entre indivíduos, quando expõem sua opinião sobre determinado fenômeno relevante ao grupo a que pertencem.

Através dessa explanação, chego à questão referenciada por Sá (1998, p.45), ao relatar uma pergunta que surgiu num grupo de estudos de que participava, a qual consistia no seguinte questionamento “então, tudo é representação social? Há representações sociais de tudo?”. O grupo, através de suas conclusões, introduziu na literatura dois princípios necessários para gerar representação, sendo eles a “relevância cultural” e a “espessura social”. Falando em outras palavras, não existe uma representação social para cada objeto que surja no pensamento, pois, para gerar uma

representação social, o objeto da representação deve ter significância (histórica, cultural, social, afetiva, cognitiva) na vida do indivíduo e do grupo.

Sá (1998) expõe que o pensamento desse grupo de estudos é coerente com a teoria das representações sociais, e encontra aporte nas condições que afetam a emergência ou não das representações sociais de um determinado objeto no âmbito de um conjunto social, estabelecidas por Moscovici como sendo dispersão da informação, focalização e pressão à inferência.

Conforme Vala (1993), a dispersão da informação refere que as informações não circulam com a mesma quantidade e qualidade por todos os grupos sociais, sendo que muitas vezes, pelo fato de a informação se apresentar de forma ambígua, ela pode não se apresentar da mesma forma para todos. Quanto à focalização, refere que a elaboração de uma representação depende da focalização dos indivíduos em diferentes domínios do meio, a qual possui como seu parâmetro os recursos educacionais, os interesses ideológicos, entre outros. Já a pressão à inferência afirma que os indivíduos e os grupos, ao produzirem uma opinião, utilizam recursos que lhes permitam formá-la com velocidade, sendo que tais recursos, conforme o referido autor (p.364), “são em grande parte representações a que o fenômeno em causa faz apelo, e que refletem o posicionamento social dos indivíduos na sua relação com um grupo e de um grupo na sua relação com outros grupos”. Portanto, podem ocorrer variações de forma e de intensidade entre as representações de objetos distintos num mesmo

grupo, bem como de um grupo para outro em relação a um único objeto.

A partir dessa leitura das condições que afetam a emergência ou não das representações sociais de um determinado objeto no âmbito de um conjunto social, é possível entender, conforme Jodelet (2001, p.22), que as representações sociais são “produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”. Nesse sentido, concebe-se a sociedade como um sistema de pensamento, em que coexistem duas classes distintas de universos de pensamentos, que atuam simultaneamente no sentido de moldar a realidade: o universo consensual e o universo reificado.

No universo consensual, conforme Moscovici (2003, p.49), “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é aqui a medida de todas as coisas”. Nesse sentido, o universo consensual corresponde às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais, e, portanto, nesse universo cada indivíduo tem capacidade de falar pelo grupo.

Na medida em que todos podem opinar sobre todos os problemas formulados, todas as pessoas apresentam o mesmo valor na sociedade, e, portanto, não existem pessoas com competências específicas, ou seja, cada pessoa pode adquirir a competência

necessária para responder às necessidades exigidas em determinado momento.

Já, no universo reificado, segundo Moscovici (2003, p.50), a sociedade

ignora a si mesma e suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, idéias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano.

Portanto, nos universos reificados, as pessoas apresentam diferentes papéis dentro da sociedade, e sua participação depende de suas qualificações, visto que são exigidas informações adequadas para cada ocasião.

As imagens, noções e linguagens científicas próprias do universo reificado constituem o não-familiar, o qual causa medo, estranheza, por isso as pessoas, ao entrar em contato com um desses fenômenos desconhecidos, buscam se apropriar desse não familiar, transferindo-o para o universo consensual. Ao se familiarizar com essa suposta ameaça, transpondo o fenômeno não familiar para uma categoria familiar, e, portanto, incluindo-o no universo de pensamento preexistente, as pessoas restabelecem o equilíbrio, pois o estranho passa a ser conhecido. Esse familiar é possível, pois, conforme Moscovici (2003, p.52), as representações “restauram a consciência

coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos ou acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um”.

O processo de transformar o não familiar em familiar envolve dois processos formadores das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

Conforme Jodelet (2001, p.38), a ancoragem

enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho de memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido.

Portanto, a ancoragem é o processo pelo qual um objeto estranho é ancorado a um esquema de categorias já existente, sendo que esse processo, segundo Moscovici (2003), se constitui em classificar e denominar objetos, pessoas e/ou acontecimentos. A classificação é a escolha de um modelo que conhecemos e com o qual comparamos o objeto a ser representado, analisando se pode ou não, somar-se a tal categoria. Esse objeto, ao ser comparado a determinada categoria é moldado para se ajustar nela. E denominar é incluir o objeto numa rede de palavras específicas, com o objetivo de localizá-lo na cultura a que pertencemos. Nesse sentido, conforme Moscovici (2003, p.61), no processo de ancoragem, transferimos o não-familiar à

“nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo”. Depois, através da objetivação, o reproduzimos “entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e conseqüentemente, controlar”.

Assim sendo, a objetivação consiste em tornar concretas as noções abstratas, e, segundo Oliveira & Werba (1998, p.109), é o processo pelo qual “a imagem deixa de ser signo e passa ser uma cópia da realidade”, ou seja, ocorre quando se liga um conceito a uma imagem.

Portanto, a representação social se forma através dos processos de ancoragem e objetivação, ou seja, quando o não familiar é incorporado ao universo consensual, quando o desconhecido torna-se conhecido e real na sociedade.

4.4.4-Representações sociais, educação e políticas públicas: breve introdução dessa interlocução

Conforme Gilly (2001, p.321), a teoria das representações sociais contribui para a compreensão dos fatos em educação, pois “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Como ressaltam Deschamps et al. (1982), oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”.

Nesse sentido, os fenômenos de representação social, referentes à escola não ocorrem fechados no contexto escolar, pois tais

fenômenos estabelecem vínculos com outros sistemas de representações sociais. Portanto, quando mecanismos econômicos, sociais, ... pressionam o sistema escolar, impondo mudanças em seu contexto, as suas representações seguem essas mudanças.

Assim, as representações sociais não podem ser concebidas como um mero reflexo da realidade escolar, conforme sugeriam os parâmetros individualizantes da compreensão da subjetividade. São construções que legitimam as idéias e as práticas escolares, tornando-as reais, e, portanto, garantem aos envolvidos nesse contexto a possibilidade de manutenção do seu próprio equilíbrio.

Conforme Oliveira & Werba (2002, p.107), “uma das principais vantagens dessa teoria⁶ é sua capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo”. Nesse sentido, o estudo dos fenômenos envoltos no contexto escolar é fundamental para que se compreendam determinadas ações, pensamentos e comportamentos que legitimam preconceitos ocorridos na escola. Pois, ao formarmos uma representação, conforme anteriormente exposto, buscamos nos aproximar do não-familiar tornando-o familiar. Portanto, o não-familiar precisa entrar na forma de uma categoria já conhecida, porém, muitas vezes corre-se o risco de classificar determinado fenômeno de forma equivocada, de forma preconceituosa.

Conforme Moscovici (2003, p.66), “todos nossos preconceitos (...) somente podem ser superados pela mudança de nossas

⁶ Teoria das representações sociais – (nota minha)

representações sociais da cultura, da natureza humana e assim por diante”. Nesse sentido, ao se propor uma educação para todos, comprometida com a ruptura de todos os preconceitos, não se pode pensar apenas no espaço escolar. Pois o fenômeno que se encontra em situação de discriminação na escola não é particular desse contexto, mas está incluso numa estrutura maior: a sociedade. Portanto, para a compreensão desse fenômeno, é necessário que sejam considerados os mecanismos que dificultam sua aceitação, dentre os quais podem-se destacar as políticas públicas.

Azevedo (1997, p.65) ao citar ao citar Jobert⁷, reitera que “as políticas públicas são fruto da ação humana. Portanto, como qualquer ação humana, todo seu processo desenvolve-se através de um sistema de representações sociais”. Pois a formulação de uma política não ocorre num vazio social, mas se apóia nas formas de conhecimento e de interpretação do real peculiar a alguns grupos que atuam no setor referente, no caso específico, o setor educacional. E, portanto, a definição da política educacional e das normas complementares à legislação que as norteiam articulam-se a esse universo simbólico e cultural.

⁷Jobert (1988 e 1989b) foi citado, juntamente com Muller (1985), por Azevedo (1997, p.64) ao se referir sobre o estudo de políticas públicas, os quais entendem que o “estudo das políticas públicas deve privilegiar a análise dos referenciais normativos que as informam (...) E estes referenciais constroem-se tendo por base as representações sociais próprias de dada sociedade e logo, as dos atores que participam desta construção”.

**5-DISCUINDO COM OS DADOS:
verificando representações**

5-DISCUINDO COM OS DADOS: verificando representações

Neste capítulo, apresento, a seguir, tanto as unidades de registro extraídas dos documentos: Resolução n°267/02 (RS), Parecer n°441/02 (RS), Resolução n°01/96 (SC) e Deliberação n°02/03 (Pr), as quais constituem indicadores de representação social acerca do fenômeno da deficiência, quanto a análise e a interpretação de tais indicadores.

1- Acesso de alunos com NEE's no ensino regular:

1.1- acesso de alunos com NEE's no ensino regular:

1.1. Resolução n°267/02 (RS)- acesso de alunos com NEE's no ensino regular:

“O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente em classes comuns do ensino regular.” (Art. 1°)

1.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- acesso de alunos com NEE's no ensino regular:

“A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino”. (Art.2°)

Em consonância com o princípio de inclusão prescrito no cenário da política educacional nacional, a Resolução n° 267/02 (RS), em seu Art. 1°, e a Deliberação n° 02/03 (Pr), em seu Art. 2°, vêm coadjuvar no que tange ao acesso de alunos com NEE's no ensino

regular. No entanto, em ambos os casos, a palavra “preferencialmente” estabelece um sentido ambíguo ao referido artigo, pois o seu significado traz implícito, no contexto específico, uma questão de escolha ou prioridade pela educação comum ou pela segregada.

Por um lado, a palavra “preferencialmente” assume conotação de que a prioridade do atendimento educacional aos alunos com NEE’s deve ocorrer nas classes do ensino regular. Sendo concernente com o propósito da inclusão, entende-se que não mais o aluno necessita enquadrar-se num determinado padrão de aprendizagem para estar na escola, mas a própria escola tem que se adaptar para receber todos alunos. Nesse sentido, os indicadores da Resolução n°267/02 (RS) e da Deliberação n°02/03 (Pr) se encaixam na categoria do modelo social de deficiência, pois desloca-se o olhar da não aprendizagem dos alunos para as barreiras de aprendizagem impostas pela escola; assim sendo, as necessidades estão muito mais na escola do que nos alunos.

Por outro lado, a palavra “preferencialmente” deixa lacunas para encaminhamentos segregacionistas aos alunos com NEE’s, permitindo a abertura da porta da exclusão. Nesse sentido, o “preferencialmente” indica, também, que a educação do aluno com NEE poderá ocorrer nas escolas de ensino comum, ainda que em classes especiais, antevendo, assim, ambientes educacionais semelhantes aos do restante da sociedade, embora não os mesmos. Ao atribuir limitações às capacidades do aluno com NEE’s, sustentadas nesse princípio de normalização, os indicadores tanto da Resolução n°

267/02 (RS), quanto da Deliberação n° 02/03 (Pr), neste sentido, enquadram-se na categoria do modelo médico de deficiência.

1.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- acesso de alunos com NEE's no ensino regular:

“O estabelecimento de ensino regular de qualquer nível ou modalidade garantirá em sua proposta pedagógica o acesso e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais”. (Art. 9°)

O Art. 9° da Deliberação n° 02/03 (Pr), mesmo não fazendo uso da palavra “preferencialmente”, acaba, também, por evidenciar sentido ambíguo em sua análise.

Ao estabelecer garantia de “o acesso e o atendimento a alunos com NEE's” no “estabelecimento de ensino regular”, não especifica o espaço em que tal atendimento deve ocorrer. Nesse sentido, ao possibilitar uma leitura dúbia em relação ao atendimento de alunos com NEE's, favorecendo a interpretação de que esse pode ocorrer tanto em classes regulares, quanto em classes especiais, desde que façam parte do “estabelecimento de ensino regular”, contribui para reforçar a ambigüidade de sentido e, conseqüentemente, de categorias, conforme evidenciado no item anterior, referente ao Art. 1° da Resolução n° 267/02 (RS) e ao Art. 2° da própria Deliberação n° 02/03 (Pr).

1.2 - acesso negado aos alunos com NEE's no ensino regular:

1.2. Parecer n°441/02 (RS)- acesso negado aos alunos com NEE's no ensino regular:

“Em alguns casos, ainda, o aluno necessitará de um apoio que nem a classe comum, nem a sala de recursos é capaz de prover. Nesses casos, a constituição de “classes especiais” ou “oficinas” será o caminho a adotar”. (p.6)

1.2. Deliberação n°02/03 (Pr)- acesso negado aos alunos com NEE's no ensino regular:

“O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular”. (Art. 3°)

“O aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas”. (Art. 7°)

Tanto no Parecer n° 441/02 (RS), quanto na Deliberação n° 02/03 (Pr), consta, de forma explícita, o acesso negado ao aluno com NEE's no ensino regular, sempre que esse aluno necessitar “de um apoio que nem a classe comum, nem a sala de recursos é capaz de prover” (Parecer n° 441/02 (RS)), “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular” (Deliberação n° 02/03 (Pr), Art. 3°), sempre que o aluno necessitar de “atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover” (Deliberação n° 02/03 (Pr), Art. 7°). Portanto, o acesso do aluno com NEE's ao ensino regular permanece condicionado a sua capacidade de adequação aos procedimentos pedagógicos realizados

pela classe comum/ normal; conseqüentemente, os alunos que não construírem o conhecimento pelos mesmos caminhos estipulados socialmente como sendo o esperado, o padrão, terão o acesso negado no ensino comum e serão encaminhados às “classes especiais”, às “oficinas” ou às “escolas especiais”.

Ao estabelecer o acesso seletivo dos alunos com NEE's no ensino comum, a escola fecha-se para as possíveis mudanças que atendam às diferenças do alunado, mantendo, assim, sua estrutura escolar tradicional. Nesse sentido, ambos indicadores evidenciam significados referentes à categoria do modelo médico de deficiência, pois, fica implícito que o aluno precisa apresentar “condições específicas”, pré-requisitos para ser aceito e acompanhar os padrões escolares tradicionais.

2-Educação Especial:

2.1- relação com SEEd:

2.1. Resolução n°01/96 (SC)- relação com a SEEd:

“A Educação Especial integra o Sistema Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos, através da promoção do seu desenvolvimento”.
(Art. 1°- Parágrafo Único).

A Resolução n° 01/96 (SC), em seu Art.1°, ao prescrever que a Educação Especial “identifica-se” com a finalidade do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, antevê a existência de uma ruptura no sistema educacional, ou seja, a coexistência de um

sistema especial e de um sistema regular de ensino, ambos com finalidades afins.

Essa dualidade educacional também se encontra subentendida nas entrelinhas do Art.10, o qual estabelece a necessidade de uma autorização para a oferta das modalidades alternativas da Educação Especial nas escolas oficiais do Sistema Estadual de Ensino, conforme segue no item “2.2. Resolução n°01/96 (SC)- oferta das modalidades alternativas”.

2.2- oferta:

2.2. Resolução n°01/96 (SC)- oferta das modalidades alternativas:

“O funcionamento das modalidades alternativas de Educação Especial nas escolas oficiais do Sistema Estadual de Ensino previstas nesta Resolução, dependerá de autorização da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, através de proposição da Fundação Catarinense de Educação Especial”.
(Art. 10)

A interpretação tanto do Art.1º, quanto do Art.10 da Resolução n° 01/96 (SC) corrobora para a existência de sistemas educacionais paralelos e diferentes entre si, ficando implícita, também, a diferença do seu alunado. Essas diferenças são evidenciadas através das lentes sociais que (de)formam a realidade através da sua percepção do que é normal e, conseqüentemente do que é anormal.

Assim, institucionalizou-se, no imaginário educacional, um padrão de aluno, o qual apresenta um processo de desenvolvimento convencionado como sendo normal. Conseqüentemente, no espaço

real, todo aluno que não for cópia dessa matriz de aluno ideal será rejeitado do sistema regular, do sistema normal de ensino.

Nessa perspectiva, os alunos deficientes, por se enquadrarem na categoria de doença, à qual historicamente foram erroneamente associados e aprisionados, não podem fazer parte da categoria da normalidade e, conseqüentemente, não devem dispor da mesma educação dos normais/ não deficientes, mas sim de uma especial, da Educação Especial. Assim, justifica-se o imaginário de que os alunos que apresentam alguma deficiência necessitam de cuidados clínicos e ações terapêuticas, reforçando o papel pedagógico da Educação Especial voltado para a cura, tendo natureza compensatória e corretiva dos desvios apresentados por seus alunos.

Tanto o Art.1º, quanto o Art.10 referem-se a categoria do modelo médico de deficiência, visto que, estabelecem distinção entre o sistema especial e o regular de ensino e deixam implícita a existência de alunados específicos para ambos, pois, de outra de forma, não teria sentido a existência dessa ambigüidade no sistema educacional. Justifica-se essa interpretação, por se atribuir unicamente ao aluno a capacidade ou a incapacidade de enquadramento na matriz do aluno ideal, condição necessária para o acesso ao ensino comum, desconsiderando as barreiras que tal ensino possa estar gerando.

2.2. Resolução n°267/02 (RS)- oferta:

A categoria do modelo médico novamente é evidenciada, reforçando o que fora exposto no item anterior, quando a Resolução n° 267/02 (RS) estabelece que,

“A escola credenciada e autorizada a oferecer qualquer dos níveis da educação básica está, automaticamente, autorizada a oferecer esses níveis de ensino na modalidade de Educação Especial, (...)”. (Art. 1º- §1º)

Na Resolução n° 267/02 (RS), não consta a figura do credenciamento específico para a oferta da Educação Especial estabelecido na Resolução n° 01/96 (SC). No entanto, a expressão “(...) automaticamente autorizada a oferecer (...)” estabelece a cisão entre o ensino comum e a Educação Especial, a qual poderá ou não ser ofertada. Cabe ressaltar que, no caso de ser ofertada, a Educação Especial deverá ser acoplada ao ensino comum, o qual tem sua existência independente dessa “modalidade”.

2.2. Parecer n°441/02 (RS)- oferta:

“(...) à medida que as escolas forem sendo dotadas dos recursos necessários – materiais e de pessoal – e incorporarem ao seu projeto pedagógico a nova postura em relação ao atendimento desses alunos, traduzida no texto de seu Regimento Escolar, ela estará em condições de oferecer ensino nessa modalidade (...)”.(p. 8)

O Parecer n° 441/02 (RS), conforme anteriormente exposto, corresponde ao parecer que originou a Resolução n° 267/02 (RS). Nesse sentido, ao prescrever que a escola comum, ao apresentar determinados pré-requisitos, “estará em condições de oferecer ensino nessa modalidade” na modalidade de Educação Especial, mantém a ambivalência dos sistemas de ensino: regular e especial expressa no item anterior “2.2. Resolução n° 267/02 (RS)- oferta”. Assim sendo,

esse indicador refere-se à categoria do modelo médico, pois novamente se propõe a existência de alunos aptos (ensino comum) e alunos não aptos (ensino especial) à aprendizagem normal.

No entanto, ao estabelecer condições necessárias para a oferta da Educação Especial, das quais também dependerá a qualidade do processo de inclusão (recursos material e físico, nova postura em relação aos alunos com NEE's), está se antevendo a necessidade de a escola se adaptar, organizando-se para atender as necessidades dos seus alunos. Nesse sentido, o indicador também se encaixa na categoria do modelo social de deficiência, pois o aluno deixa de ser o único responsável pela sua aprendizagem ou não-aprendizagem, passando a escola a assumir e a trabalhar suas próprias necessidades especiais referentes ao processo de inclusão.

2.2. Deliberação nº02/03 (Pr)- oferta:

“A oferta obrigatória da Educação Especial tem início na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos”. (Art. 2º-Parágrafo Único)

O fato de a Educação Especial perpassar pela Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, principalmente para alunos com NEE's. A Educação Infantil é a etapa decisiva para o desenvolvimento de aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos, os quais são pré-requisitos de aprendizagens posteriores. Nesse sentido, quanto mais cedo for a intervenção educacional, melhores serão os efeitos quanto ao potencial de aprendizagem, além de promover a prevenção de dificuldades adicionais. Cabe ressaltar, ainda, que todas

as crianças estarão experienciando situações que estimulam a aceitação das diferenças, favorecendo com que sejam futuras idealizadoras do processo de inclusão.

Estando a escola desde a sua etapa inicial aberta a práticas pedagógicas que respondam à diversidade dos alunos no contexto de uma escola para todos e comprometida com elas, fica evidenciado que o indicador responde à categoria do modelo social de deficiência, pois busca-se oferecer respostas educacionais centradas no processo de construção da aprendizagem de todos os alunos, independente das dificuldades que estejam ou venham apresentar.

2.3- Conceito:

2.3.1. Resolução nº01/96 (SC)- conceito:

“A Educação Especial (...) visa à prevenção, o ensino, a reabilitação e integração social de pessoas com necessidades educativas especiais, (...)”.(Art. 1º)

A “integração social”, neste momento, está sendo interpretada segundo a fase de desenvolvimento da Educação Especial referenciada por Sasaki (1997), como inclusão (anteriormente citado no referencial teórico), pois a Resolução nº 01/96 (SC), em determinados trechos evidencia aspectos que ultrapassam a fase de integração, também referenciada por Sasaki (1997), ou seja, aspectos que desmistificam a visão que atribui exclusivamente ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, passando a responsabilizar a própria escola pela criação e pela manutenção de muitos dos seus mecanismos de exclusão. Outro aspecto que

corroborou para esta interpretação diz respeito ao período temporal em que a *Resolução n° 01/96 (SC)* entrou em vigor, ou seja, o ano de 1996, pois essa década ainda recebeu forte influências de documentos de âmbito nacional, os quais também adotavam a terminologia da integração. Dentre eles, destaca-se a Constituição Federal e a Política Nacional de Educação Especial.

Portanto, no que se refere à “prevenção⁸”, ao “ensino” e à “integração social” (entendida como inclusão social), tratam-se de ações voltadas a responder às necessidades apresentadas tanto pela escola, quanto pela sociedade no que diz respeito aos impedimentos que podem estar causando às pessoas com necessidades educacionais especiais. Pode-se inferir que esses aspectos do indicador enquadram-se na categoria do modelo social de deficiência, pois desloca-se o olhar das dificuldades apresentadas pela pessoa com NEE’s para as dificuldades impostas pelo meio no qual ela está inserida.

Por outro lado, a terminologia “integração social” pode ser interpretada, levando-se em conta a conotação assumida em alguns dos artigos da *Resolução n° 01/96 (SC)*, bem como do termo integração em si, pois, em ambos os casos, faz-se uma leitura da fase de desenvolvimento da Educação Especial, entendida por Sasaki (1997) como integração. Essa fase remete à integração do aluno com NEE’s no ensino comum desde que ele esteja capacitado a adequar-se ao ambiente educacional, pois exime-se a instituição escolar do

⁸ Pode ser considerada desde ações, como cuidados pré-natais, a inclusão da Educação Especial na Educação Infantil (conforme referido no item anterior).

comprometimento com esse alunado. Nesse sentido, esse aspecto do indicador se refere à categoria do modelo médico de deficiência.

No que tange à “reabilitação”, segundo Ferreira (1999, p.1710), seu significado corresponde ao “ato ou efeito de reabilitar(-se); (...) Restauração à normalidade, ou ao mais próximo possível dela, de forma e de função alteradas por algum tipo de lesão (...)”.

Portanto, a palavra em si apresenta cicatrizes históricas, ou seja, as marcas de um período histórico, no qual a Educação Especial apoiava-se no princípio de normalização buscando incorporar os alunos não normais em um padrão de normalidade, através do qual sua diferença fosse minimizada. Portanto, segundo essa concepção de Educação Especial os sistemas de reabilitação buscam incorporar, nos alunos não normais, as habilidades que os capacita para a condição de alunos normais; conseqüentemente, toda ação é voltada para a cura, para a compensação das desvantagens apresentadas pelos alunos não normais.

Evidencia-se, assim, nesse trecho do indicador, a categoria do modelo médico de deficiência, pois se atribui o problema encontrado pela pessoa com deficiência à sua própria condição, ou seja, condição de possível incapacidade de preencher as condições necessárias para a participação social.

2.3.1. Deliberação nº02/03 (Pr)- Conceito:

“Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho,

formação indispensável para o exercício da cidadania”. (Art. 1º- Parágrafo Único)

A Educação Especial, ao apoiar e complementar todas as etapas da educação básica, como forma de assegurar a educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, pressupõe a superação da visão dicotômica do sistema de ensino, ou seja, a inexistência de educações específicas para alunos específicos, passando a conceber o sistema educacional como um todo, o qual assume a responsabilidade da educação de todos os alunos. O “apoio” e a “complementação” ocorrem no sentido de a escola não apenas aceitar, mas também atender as diferenças apresentadas pelos seus alunos, visto que, diante das desigualdades existentes, herdadas de uma educação homogeneizadora, fazem-se necessárias ações que enfrentem, de fato, os mecanismos de exclusão, favorecendo, assim, a qualidade do processo de inclusão.

Nesse sentido, a escola efetiva-se como um espaço de democratização do ensino. Portanto, mais do que simplesmente transmitir conteúdos, a escola compromete-se com a formação e o exercício da cidadania, por meio da participação efetiva e da garantia da construção de conhecimentos através da reflexão crítica. A promoção dessas competências educacionais é necessária para que todos alunos possam participar ativamente na sociedade, além de facilitar, posteriormente, a transição para a inclusão no mercado de trabalho, a qual pode ainda ser intensificada através da “educação profissional”, materializando, assim, a inclusão escolar como

mediadora de um objetivo bem mais amplo, que se constitui na inclusão social.

Assim sendo, o indicador encaixa-se na categoria do modelo social, pois pressupõe adaptações dos diferentes ambientes sociais para atender as necessidades de todos seus membros a partir da concepção de que não se encontra apenas na pessoa o rumo do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social em que ela está inserida.

Cabe ressaltar que o próprio Art.1º evidencia um retrocesso em relação à discussão que até então vinha sendo abordada, quando refere-se à Educação Especial como “substituição dos serviços educacionais regulares”. Nesse sentido, retorna-se à visão da dualidade do sistema educacional, sendo que tal distorção desloca o olhar da democratização do ensino para o ensino tradicional, ou seja, para um passado que insiste em se fazer presente.

Nessa lógica da homogeneidade mascarada, o ensino tradicional não nega o acesso do aluno com NEE's à escola; no entanto, sua permanência depende quase que exclusivamente da sua capacidade de adaptação. Portanto, se algum aluno apresentar limitações severas, as quais a escola ainda não se considera apta a suprir, acaba-se por recorrer à Educação Especial como espaço segregado, a fim de legitimar a ação seletiva da escola regular.

Nesse sentido, o indicador responde à categoria do modelo médico, pois a condição de permanência do aluno com NEE's no ensino comum, bem como o seu encaminhamento para a Educação Especial, entendida como espaços segregados, dependem dos

processos adaptativos do aluno, responsável solitário por seus possíveis êxitos e fracassos.

2.3.2. Resolução n°267/02 (RS)- modalidade:

“(...) modalidade de Educação Especial (...)”. (Art. 1° - §1°)

2.3.2. Deliberação n°02/03 (Pr)- modalidade:

“Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica”. (Art. 1° - Parágrafo Único)

Ao conceber a Educação Especial como “modalidade” de educação tem-se reforçado uma duplicidade de conotação em ambos os documentos. A análise que segue refere-se tanto ao sentido em que a nomenclatura está empregada, quanto à compreensão de a terminologia em si, desconsiderando o contexto em que está inserida.

Tanto na Resolução n° 267/02 (RS), quanto na Deliberação n° 02/03 (Pr) a “modalidade” refere-se ao fato da Educação Especial perpassar todos os níveis de educação básica, níveis aos quais respondem ambos documentos. Nesse sentido, a Educação Especial responde aos interesses da educação desconectada dos possíveis interesses que possam estar contidos tanto no adjetivo especial, quanto no regular.

Com esse enfoque, não se propõe o desmantelamento da Educação Especial, pois, conforme Mazzotta (2001), citado no referencial teórico, a simples extinção da Educação Especial não garante um modelo educacional inclusivo, sendo que a “modalidade”

de Educação Especial é indispensável para o processo de inclusão de alguns alunos. Nesse sentido, a escola inclusiva concebe que não mais o aluno tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, pois a educação volta-se para alternativas, procedimentos, estratégias que a escola precisa organizar para atender a diversidade do alunado, removendo as barreiras de aprendizagem que possam estar dificultando a efetivação de uma escola verdadeiramente para todos.

Nesse sentido, o indicador enquadra-se na categoria do modelo social de deficiência, pois a necessidade de adaptação recai sobre as modificações estruturais e atitudinais da escola. Assim, a Educação Especial será destinada a todos os que estejam apresentando ou àqueles que possuem uma NEE.

Cabe ressaltar, conforme anteriormente referido, que há uma outra interpretação para a condição da Educação Especial entendida como “modalidade”. Nesse sentido, desconsiderando o contexto na qual está inserida, buscando a compreensão unicamente da terminologia em si, acaba-se corporificando, na expressão “modalidade”, resquícios históricos da Educação Especial, os quais contribuem para a sua compreensão traduzida como uma outra “modalidade”.

Portanto, a terminologia “modalidade” reforça a idéia da existência de uma duplicidade de educações: regular e especial, as quais possuem objetivos diferentes em função do alunado específico, ao qual cada uma responde. Através desse entendimento, a Educação Especial tem segregado alunos, ao mesmo tempo em que é segregada das discussões em relação ao sistema geral de educação. Nesse

sentido, ressalta-se a existência dos documentos, objetos de estudo desta pesquisa, ou seja, normas e parâmetros específicos para a Educação Especial.

A Educação Especial, entendida como modalidade paralela à educação regular, a qual possui alunos específicos, responde a categoria referente ao modelo médico, pois remete a existência de problemas impeditivos da aprendizagem, os quais residem nos alunos específicos da Educação Especial, os quais poderão ser solucionados ou amenizados mediante a intervenção especializada.

2.4- Terminologia:

2.4. Resolução n°267/02 (RS)- terminologia:

“Fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial (...)”.
(p.1)

2.4. Resolução n°01/96 (SC)- terminologia:

“Fixa normas para a Educação Especial (...)”. (p.1)

2.4. Deliberação n°02/03 (Pr)- terminologia:

“Normas para a Educação Especial (...)”. (p.1)

Ambos os documentos assumem a terminologia de “Educação Especial”, para definir, conforme consta na LDB – Lei 9.394/96, a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” (p. 34).

Neste item, 2.4- terminologia, será considerada a nomenclatura adotada em ambos os documentos em detrimento da concepção que

embasa tal terminologia, visto que a mesma encontra-se examinada no decorrer dos vários indicadores submetidos à análise. Essa intenção é justificada pela historicidade cristalizada na expressão “Educação Especial”, visto que a mesma foi assim denominada, porque oferecia tratamento especial para os alunos especiais a que se destinava.

O adjetivo “especial” tem reforçado as formas simbólicas de exclusão presentes nas representações sociais acerca dos excluídos. Cabe ressaltar, que tais processos simbólicos acabam por legitimar práticas reais de exclusão; assim, o “especial” contribui para a manutenção das modalidades regular e especial, causando uma ruptura no alunado, no corpo docente, no sistema educacional e na própria legislação. Essa dicotomia faz com que as chamas da discriminação mantenham-se acesas na fogueira da educação.

Portanto, a educação especial, ao assumir o paradigma da inclusão, precisa abandonar o lugar “especial” que ocupa no sistema geral de educação, para se consolidar imbricada na própria constituição da educação inclusiva. Enquanto isso não acontece, esse indicador refere-se à categoria do modelo médico, pois, ao ficarem instituídas as modalidades regular e especial, subentende-se a existência de alunos para ambas, reforçando o entendimento de que, através de uma intervenção específica, a especial, o problema que reside no aluno com NEE’s será solucionado ou amenizado.

3- Alunado:

3.1- assistido pela Educação Especial no ensino comum:

3.1.1-terminologia:

3.1.1. Resolução n°267/02 (RS)- terminologia:

“(...) necessidades educacionais especiais (...)”. (Art. 1°)

3.1.1. Resolução n°01/96 (SC)- terminologia:

“(...) necessidades educativas especiais (...)”. (Art. 2°- §1°)

3.1.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- terminologia:

“(...) necessidades educacionais especiais (...)”.(Art. 5°)

A terminologia adotada tanto na Resolução n° 267/02 (RS), quanto na Deliberação n° 02/03 (Pr) transpõe o limite de uma categoria ou grupo específico, no caso, os alunos com deficiências, passando a incluir todos aqueles possíveis excluídos, os quais, ainda que presentes nas classes comuns, apresentam, por diversas razões, dificuldades de aprendizagem sem, necessariamente, apresentar uma deficiência real. Significa, também, o reconhecimento de que a presença de uma deficiência não implica, necessariamente, que o aluno que a apresenta terá dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, no decorrer da sua trajetória escolar. Portanto, as necessidades educacionais especiais podem ser apresentadas por qualquer aluno que esteja experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

A ênfase desloca-se do aluno, enquanto sujeito autônomo e responsável pela sua não aprendizagem, para situar-se nas relações dinâmicas entre aluno e as respostas educacionais da escola, as quais, muitas vezes, acabam por impor barreiras de aprendizagem aos

alunos, contribuindo, assim, para o estabelecimento de necessidades educacionais especiais.

Ao descategorizar essa terminologia, partindo do pressuposto de que todos já experimentamos “necessidades educacionais especiais” em algum momento da nossa escolaridade, abandona-se a possível conotação de anormalidade; portanto, essa nomenclatura apresenta a superação do estigma que muitas outras terminologias impunham aos alunos que, por ventura, apresentassem alguma dificuldade de aprendizagem.

Desse modo, o indicador encaixa-se na categoria do modelo social, pois a escola é chamada a ver que ela estabelece barreiras de aprendizagem para muitos de seus alunos, as quais acabam por gerar necessidades educacionais especiais, portanto, as necessidades não estão no aluno, tanto quanto estão na escola.

Cabe ressaltar que, na *Resolução n° 01/96 (SC)*, o emprego de “necessidades educativas especiais” apresenta o significado do vocábulo educativo, desconexo com o sentido que se propõe determinada terminologia. Educativo refere-se a instrutivo, adequando-se, então, quando descrito em termos daquilo que serve para educar. O emprego apropriado refere-se a “necessidades educacionais especiais”, pois educacional significa pertinente à educação, ou seja, necessidade própria/ pertencente à educação.

3.1.2-conceito:

3.1.2. Resolução n°01/96 (SC)- conceito:

“As pessoas com necessidades educativas especiais são aquelas que necessitam de recursos didáticos e equipamentos

especiais para sua aprendizagem e/ou desenvolvimento”. (Art. 2º)

3.1.2. Deliberação nº02/03 (Pr)- conceito:

“As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem”. (Art. 5º)

O presente item “3.1.2- conceito” refere-se a muitas questões que foram discutidas no item anterior, “3.1.1- terminologia”. Retomo, aqui, a discussão acerca de que a *Deliberação nº 02/03 (Pr)* no conceito de NEE’s transpõe o limite de uma categoria ou grupo específico, no caso os alunos com deficiências, passando a incluir todos os alunos que estejam experimentando dificuldades “temporárias” ou “permanentes” na escola. Assim, desloca-se o olhar da dificuldade para o processo de aprendizagem de cada aluno, considerando que todo aluno é singular e, conseqüentemente, impõe-se que a escola assuma a sua parcela de responsabilidade na efetivação desses processos diversificados da construção de aprendizagem.

Uma das formas de a escola favorecer os diferentes processos de construção da aprendizagem dos alunos com NEE’s e, conseqüentemente a sua inclusão, é a oferta de “recursos didáticos e equipamentos especiais para sua aprendizagem e/ou desenvolvimento” (Resolução nº 01/96 (SC)) e “recursos e apoios” (Deliberação nº 02/03 (Pr)), os quais objetivam a “remoção das barreiras para a aprendizagem” impostas pela própria escola. Nesse sentido, ao entender que as dificuldades não estão no aluno como estão no

contexto escolar, os indicadores da Resolução n°01/96 (SC) e da Deliberação n°02/03 (Pr), no que tange ao conceito de NEE's, referem-se à categoria do modelo social de deficiência.

No entanto, se os “recursos didáticos e equipamentos especiais necessários para a “aprendizagem e/ou desenvolvimento” das “pessoas com necessidades educativas especiais”, conforme consta na Resolução n° 01/96 (SC), forem concebidos como sendo os proporcionados nos espaços escolares especiais, tais como a classe especial, esse indicador passará a incluir a categoria do modelo médico de deficiência, pois remete à incapacidade de aprendizagem no ensino comum à condição do aluno com NEE's.

3.2- classificação:

3.2.1- ensino comum:

3.2.1. Resolução n°267/02 (RS)- ensino comum:

“(…) 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 (...); III- altas habilidades/ superdotação (...)”. (Art. 1°- §1°)

3.2.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- ensino comum:

“(…) I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas,

linguagens e códigos aplicáveis; III- condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; IV- superdotação ou altas habilidades (...). (Art. 6º)

A classificação adotada tanto na Resolução nº 267/02 (RS), quanto na Deliberação nº 02/03 (Pr) no inciso I, refere-se às “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”. A alínea a, explicitada na Resolução nº 267/02 (RS), e a parte da Deliberação nº 02/03 (Pr) que corresponde ao exposto nessa alínea, expõem que tais “dificuldades” ou “limitações” podem se apresentar desvinculadas de uma causa orgânica específica, ou seja, caracterizando as inúmeras dificuldades de aprendizagem transitórias, as quais todos alunos estão suscetíveis no decorrer de seu percurso acadêmico. Essa classificação favorece o que anteriormente foi denominado de descategorização da terminologia necessidades educacionais especiais, pois não se refere apenas a um grupo de alunos, mas a todos que, por ventura, depararem-se com barreiras de aprendizagem.

Já a alínea b explicitada na Resolução nº 267/02 (RS) e o correspondente referente à Deliberação nº 02/03 (Pr) referem-se àqueles que tradicionalmente são considerados, na classificação utilizada pela Educação Especial, dentre eles os alunos com deficiência mental e alguns casos de alunos com deficiência múltipla. No entanto, não estão inclusos nela os alunos com deficiência auditiva, visual, os alunos surdos, cegos e alguns casos de alunos com paralisia cerebral, pois esses são considerados no inciso II de ambos

documentos, quando se refere às “dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis”. Essa distinção expressa nos incisos I e II favorece a compreensão de que os alunos que apresentam as diferentes condições explicitadas no inciso II não apresentam, necessariamente, dificuldades de aprendizagem acentuadas que os impeçam de acompanhar as atividades curriculares.

Constam, ainda, na classificação da *Deliberação n° 02/03 (Pr)*, no inciso III, as “condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos” e, na *Resolução n°267/02 (RS) e na Deliberação n°02/03 (Pr)*, nos incisos III e IV, respectivamente, a “superdotação ou altas habilidades”. Cabe ressaltar, que ao considerar a superdotação ou altas habilidades em um inciso específico, não se desconsidera que os alunos referenciados em outros incisos possam apresentar altas habilidades em uma área específica.

Essa classificação permite deslocar o olhar de um processo padrão de aprendizagem para o processo singular de aprendizagem de cada aluno. Portanto, ambos indicadores referem-se a categoria do modelo social, visto que os alunos deixam de ser os únicos culpados por suas dificuldades, implicando na responsabilidade da escola em promover a eliminação dos seus próprios mecanismos e procedimentos geradores e perpetuadores de exclusão.

3.2.1. Resolução n°01/96 (SC)- ensino comum:

“(…) portadoras de: I-deficiência visual; II- deficiência auditiva; III- deficiência física; IV- deficiência mental;V-

deficiência múltipla; VI- condutas típicas; VII- altas habilidades.” (Art. 2º §1º)

Ao limitar a classificação em “portadoras de deficiência”, “portadora de condutas típicas” e “portadora de altas habilidades”, deixa-se de considerar as dificuldades de aprendizagem transitórias. No entanto, apesar de não evidenciadas nessa classificação, essas dificuldades continuam a existir, sendo que, na ânsia de responder as necessidades do aluno que a apresenta, muitas vezes à escola acaba adotando uma visão reducionista e preconceituosa associando qualquer dificuldade de aprendizagem à categoria de deficiência mental.

Cabe ressaltar, ainda, que a palavra “portador” freqüentemente está associada a doenças, como, por exemplo, portador do HIV; portanto, sob esse enfoque acaba por reforçar o imaginário social de que a deficiência esta associada à patologia.

A deficiência, ao ser categorizada de doença, passa a ser concebida como um fenômeno autônomo próprio de um aluno que a apresenta, favorecendo com que o suposto quadro clínico predomine em relação a uma compreensão da pessoa, da sua singularidade, das suas potencialidades. Nesse sentido, o indicador responde à categoria do modelo médico, pois se reforça a concepção dos mais ou menos aptos a serem integrados nas práticas educacionais tradicionalmente instituídas e voltadas para o movimento da homogeneização, da moldação, da construção do normal.

Cabe ressaltar que esse entendimento não é intensificado pelo fato de a classificação apresentar, também, alunos com deficiências,

pois parto da concepção de Mazzotta (1999, p.118) – citado no referencial teórico – que entende a deficiência numa “visão dinâmica”, pois “tal circunstância se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente (...)”. Ou seja, independente da condição que o aluno possa apresentar, no caso específico a deficiência, as incapacidades de aprendizagem não residem nele, mas na incapacidade da escola em responder às diferentes formas de aprendizagem.

3.2.2- serviços especializados:

3.2.2. Parecer nº441/02 (RS)- escola especial:

“(...) alunos portadores de uma ou mais de uma das causas de atendimento especial: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos (...); III- altas habilidades/ superdotação (...)”. (p.8)

3.2.2. Resolução nº01/96 (SC)- escola especial:

“(...) portadores de deficiência mental, severamente prejudicados e aos portadores de deficiência múltipla, associada a graves comprometimentos (...)”. (Art. 6º - Parágrafo Único)

3.2.2. Deliberação nº02/03 (Pr)- escola especial:

“(...) alunos com necessidades educacionais especiais, com graves comprometimentos, múltipla deficiência ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas”. (Art. 19)

3.2.2.1. Deliberação nº02/03 (Pr)- classe especial:

“(…) I- casos graves de deficiência mental ou múltipla que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover; II- condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; III- condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos.”. (Art. 16)

O Parecer n° 441/02 (RS), ao estabelecer a classificação dos alunos com NEE's a serem encaminhados à escola especial, utiliza a mesma classificação dos alunos com NEE's que preferencialmente serão atendidos em classes do ensino regular. Nesse sentido, não fica estabelecido qual o critério que definirá se o aluno que apresenta, por exemplo, “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos” deverá ser encaminhado para o ensino regular ou para o ensino especial.

Já a Resolução n°01/96 (SC) e a Deliberação n°02/03 (Pr) definem os alunos a serem encaminhados às escolas especiais e, no caso específico da Deliberação n° 02/03 (Pr), às classes especiais como sendo os “severamente prejudicados”, com “graves comprometimentos”, entre outras classificações “que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover”.

Ao encaminhar os alunos classificados no Parecer n°441/02 (RS), na Resolução n°01/96 (SC) e na Deliberação n°02/03 (Pr) para atendimentos segregados, como escola e classe especial, está sendo promovida a exclusão desse alunado no que tange ao ensino regular, justamente por demandarem, conforme consta na Deliberação n° 02/03 (Pr), de “ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum

não consiga prover”. Em outras palavras, o ensino comum não está preparado para trabalhar com a diversidade.

Dessa forma, aqueles alunos vistos como semelhantes entre si, seja pelas características intelectuais, pelo desempenho escolar, pelas condutas passam a fazer parte da educação, enquanto aqueles que não compõem o todo, os que não se encaixam nas referências do contexto escolar, são excluídos, outros lugares lhe são definidos, ou seja, as classes e escolas especiais. Conseqüentemente o acesso ao ensino regular mantém relações de pré-requisitos, pois os alunos necessitam estar capacitados a adequar-se a esse novo ambiente, desconsiderando a figura do contexto escolar como responsável e mediador do processo de inclusão.

Nesse sentido, os indicadores do Parecer n°441/02 (RS), da Resolução n°01/96 (SC) e da Deliberação n°02/03 (Pr) referem-se à categoria do modelo médico, visto que o atendimento educacional será feito em classes e escolas especiais, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular.

Cabe ressaltar que não pretendo negar que alguns alunos apresentam diferenças mais acentuadas, visto que não admitir a condição do aluno, seja ela decorrente de uma deficiência, de altas habilidades, é o mesmo que rejeitar seu direito à diferença. Conseqüentemente a intenção não é tornar a deficiência apresentada pelo aluno no centro do seu processo educacional, mas levá-la em consideração para o aprimoramento das respostas educacionais da escola na busca da remoção das barreiras de aprendizagem.

3.2.3- avaliação:

3.2.3.1- ensino comum:

3.2.3.1. Resolução n°267/02 (RS)- ensino comum:

“O enquadramento do aluno em uma das categorias dependerá de laudo emitido por equipe multidisciplinar”. (Art. 1°- §2°)

3.2.3.2- classe especial:

3.2.3.2. Deliberação n°02/03 (Pr)- classe especial:

“(…) avaliação, realizada por equipe multiprofissional”. (Art. 16 – Parágrafo Único)

3.2.3.3- escola especial:

3.2.3.3. Resolução n°267/02 (RS)- escola especial:

“A categoria em que se enquadram os alunos atendidos será comprovada mediante laudo de equipe multidisciplinar, responsável pelo diagnóstico da necessidade educacional especial apresentada”. (Art. 4° - §2°)

3.2.3.3. Resolução n°01/96 (SC)- escola especial:

“O acesso às escolas de Educação Especial dependerá da avaliação e encaminhamento efetuados pela Fundação Catarinense de Educação Especial ou por instituições e/ou profissionais da área, por ela designados”. (Art. 7°)

A Resolução n° 267/02 (RS), quando expõe a forma como os alunos com NEE's serão categorizados, tanto no ensino comum, quanto para o encaminhamento à escola especial, refere-se que tal categorização deve ser prescrita num “laudo”.

No que tange a “laudo”, segundo Ferreira (1999, p.1192), seu significado corresponde à “(...) peça escrita, fundamentada, na qual os peritos expõem as observações e estudos que fizeram e registraram as conclusões da perícia”, sendo que, por perícia entende “(...) vistoria ou exame de caráter técnico e especializado (...)” (p.1545) e por perito “(...) aquele que é sabedor ou especialista em determinado assunto (...)” (p.1548). Portanto, o “laudo”, decorrente da perícia realizada no aluno, ao descrever os desvios em características biológicas, psicológicas ou sociais apresentadas pelo aluno, detecta a categoria de NEE em que ele se encaixa. Nesse sentido, o “laudo” responde a uma visão clínica de educação, assumindo a mesma conotação de “diagnóstico”, pois apenas mede, classifica o desempenho especificamente do aluno, observado num determinado momento de sua trajetória escolar.

Essa visão clínica também acaba sendo reforçada pelo emprego da palavra “diagnóstico” (Resolução n°267/02 (RS), ao se referir à categorização da NEE apresentada pelos alunos encaminhados para a escola especial), o qual, segundo Ferreira (1999, p.675), corresponde a “(...) conhecimento ou determinação duma doença pelo(s) sintoma(s), sinal ou sinais e/ ou mediante exames diversos (...)”. Nesse sentido, as NEE’s são consideradas como patologia, favorecendo o entendimento de que o aluno que apresenta essa doença sofre a ação de sintomas que lhe impõem limitações de uma aprendizagem normal.

Conforme Anache (2002, p.4) – citado no referencial teórico - “essa postura é semelhante à do médico que olha o doente e, em alguns minutos, emite um diagnóstico e um remédio”. Nesse sentido,

privilegia-se o olhar médico em detrimento do olhar pedagógico, pois primeiro os peritos, a “equipe multidisciplinar” (Resolução n°267/02 (RS), ao se referir à categorização da NEE apresentada pelos alunos encaminhados tanto para o ensino comum, quanto para a escola especial), a “equipe multiprofissional” (Deliberação n°02/03 (Pr), ao se referir à categorização da NEE apresentada pelos alunos encaminhados para a classe especial), a “Fundação Catarinense de Educação Especial ou (...) instituições e/ou profissionais da área, por ela designados” (Resolução n°01/96 (SC), ao se referir à categorização da NEE apresentada pelos alunos encaminhados para a escola especial) buscam a classificação do normal ou patológico para depois indicar a intervenção, ou seja, no caso dos normais, o encaminhamento para o ensino comum/ normal e, para os doentes, o encaminhamento para as classes e escolas especiais, onde receberão cuidados clínicos e ações terapêuticas.

Nesse sentido, os indicadores referentes a Resolução n°267/02 (RS), a Resolução n°01/96 (SC) e a Deliberação n°02/03 (Pr) referem-se à categoria do modelo médico, pois as causas das dificuldades de aprendizagem são atribuídas apenas ao aluno, sendo que a escola comum é eximida tanto da sua autoria, quanto da sua responsabilidade frente a remoção das barreiras de aprendizagem, enquanto as escolas e as classes especiais são entendidas como espaços de reabilitação, os quais proporcionam tratamentos para a cura das doenças de aprendizagem desses alunos.

3.2.3.1- ensino comum:

3.2.3.1. Deliberação nº02/03 (Pr)- ensino comum:

“O estabelecimento de ensino deve realizar avaliação, no contexto escolar, para a identificação das necessidades educacionais do aluno, do professor e da escola e para a tomada de decisões quanto aos recursos e apoios necessários à aprendizagem, conforme o que segue: I- a avaliação de que trata o caput deverá ser realizada pelo professor de sala de aula, com o apoio da equipe técnico-pedagógica ou de professor especializado, podendo contar, ainda, com profissionais dos serviços especializados (interno/externo) sempre que necessário; (...)”. (Art. 24)

Ao realizar a avaliação no “contexto escolar” e não em clínicas de especialistas/ peritos, desloca-se o enfoque da visão médica, a qual concebe que o diagnóstico do aluno que apresenta possíveis limitações poderá ser traçado independente do lugar onde for realizada a perícia, pois o aluno carrega em si as limitações de aprendizagem.

Na perspectiva do “contexto escolar”, a problemática não está no aluno com NEE’s, mas nos estereótipos sociais a seu respeito, nas regras e nos atores envolvidos no cenário escolar, os quais, muitas vezes, impõem ao aluno normas de condutas que, se não forem seguidas, tornam-no desviante, elaborando o seu ser anormal. Portanto, a avaliação, ao ser realizada no “contexto escolar”, sugere, conforme consta no indicador, “a identificação das necessidades educacionais do aluno, do professor e da escola” para que o próprio “contexto escolar” se adapte através de “tomada de decisões quanto aos recursos e apoios necessários” para remover as suas barreiras de aprendizagem e poder responder às necessidades de todos seus alunos.

Apesar da avaliação ainda estar associada à figura da “equipe técnico-pedagógica ou de professor especializado”, bem como de

“profissionais dos serviços especializados (interno/externo)”, esse indicador apresenta um avanço em relação à avaliação entendida num aspecto verdadeiramente pedagógico. Nesse enfoque, a atuação desses especialistas serve de apoio a quem acompanha os alunos em todos os dias letivos, a quem identifica, na prática, as necessidades de aprendizagem, a quem diariamente conhece e reconhece os caminhos utilizados e os diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos, o “professor de sala de aula”.

A atuação do “professor de sala de aula” é imprescindível para que esse enfoque de avaliação educacional não recaia no mesmo erro da avaliação diagnóstica, a qual apenas categoriza as NEE’s. Portanto, a avaliação educacional tem que se assumir dinâmica, não sendo um fim, mas sim, conforme exposto por Tonini (1998, p.30), “(...)o meio para o professor realmente conhecer e favorecer o desenvolvimento cognitivo do seu aluno (...)”, ou seja, um “meio” para que o professor possa incentivar o aluno a participar e aprender, desenvolvendo seu potencial a partir da sua própria realidade pessoal e da remoção das barreiras de aprendizagem estabelecidas pelo “contexto escolar”, contribuindo, assim, para a educação inclusiva.

Essa visão dinâmica de avaliação consta, também, no indicador que segue,

3.2.3.2- classe especial:

3.2.3.2. Deliberação nº02/03 (Pr)- classe especial:

“avaliação pedagógica semestral, realizada pelo professor e equipe técnico-pedagógica, registrada em formulário próprio, sob orientação do órgão competente da SEEd”. (Art. 17 - VI)

Portanto, em ambos os indicadores da Deliberação n° 02/03 (Pr) referentes a avaliação para identificação de necessidades, realizada tanto no ensino comum, quanto na classe especial referem-se à categoria do modelo social. Pode parecer contraditório assumir que um espaço segregado responda ao modelo social de deficiência; no entanto, neste caso específico, não é a classe especial que está sendo analisada, mas a avaliação. Assim sendo, desloca-se o foco do lugar segregado em que é realizada, para centrar-se apenas na avaliação, a qual, nesse caso, assim como no indicador referente ao ensino comum, esse indicador também responde ao modelo social de deficiência, pois supera a visão das dificuldades centradas no aluno, propondo a necessidade de um “contexto escolar” menos restritivo possível.

4- Condições para permanência:

A análise dos indicadores de Representação Social de deficiência deste item “4- condições para permanência” irá considerar apenas a questão indicada no subitem. Por exemplo, “4.1- aspecto físico”, não destacando na interpretação o fato de esta adaptação física ocorrer na escola comum ou na escola especial, pois, independentemente do espaço em que for realizada tal adaptação, ela pode assumir um caráter inclusivo ou não.

4.1- aspecto físico:

4.1.1- escola comum:

4.1.1. Resolução n°267/02 (RS)- escola comum:

“infra-estrutura física adequada, em conformidade com a legislação que rege a matéria”. (Art. 1º - §3 - I)

4.1.1. Deliberação nº02/03 (Pr)- escola comum:

“acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;”. (Art. 11-I)

4.1.2- classe especial:

4.1.2. Deliberação nº02/03 (Pr)- classe especial:

“A alocação de turmas mencionadas no inciso V⁹ deste artigo deverá respeitar critérios de espaço físico, localização, salubridade e iluminação adequados de acordo com as necessidades especiais atendidas”. (Art. 17 – § 2º)

4.1.3- escola especial:

4.1.3. Deliberação nº02/03 (Pr)- escola especial:

“acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, mobiliário e de equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;”. (Art. 20 – II)

Ao prever a “acessibilidade nas edificações”, a Resolução nº267/02 (RS) e a Deliberação nº02/03 (Pr) estão garantindo a superação de uma das primeiras barreiras impostas pela escola aos alunos. Conseqüentemente, ao promover a eliminação dos obstáculos arquitetônicos, a escola já está se responsabilizando, no mínimo, com o acesso físico dos alunos no contexto escolar.

⁹ “V- turmas formadas por no máximo dez alunos”

Esta intenção corrobora para a compreensão desses indicadores acerca da categoria do modelo social de deficiência. Cabe ressaltar que essa análise partiu do entendimento de que apenas o acesso físico não garante a inclusão do aluno no ensino comum, pois, conforme ocorre no paradigma educacional da integração (citado no referencial teórico), o aluno pode estar simplesmente integrado fisicamente sem que ocorra o comprometimento da escola com esse alunado. Esse sem não está previsto nos indicadores analisados, pois a escola já se assume como responsável no sucesso do processo de inclusão, ao reconhecer a existência e promover a eliminação das barreiras arquitetônicas.

4.2- recursos de apoio:

4.2.1- recursos didático pedagógico:

4.2.1.1- escola comum:

4.2.1.1.1. Resolução n°267/02 (RS)- escola comum:

“provimento de recursos didático-pedagógicos adequados (...)”. (Art. 1° - §3 - III)

4.2.1.1.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- escola comum:

“Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos¹⁰”. (Art. 13 - VI)

“oferta de educação bilíngüe”. (Art. 11 - VIII)

¹⁰ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, nos “apoios técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos utilizados para permitir o acesso ao currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, tais como material didático em braile ou ampliado, bengala, reglete, sorobã, punção, máquinas Perkins, computadores com sistema DOS-VOX, lupas, telulupas, pistas táteis, softwares adaptados, mobiliários anatômicos e adaptados, ambientes com acessibilidade, entre outros”. (p.9)

“redução de número de alunos por turma, com critérios definidos pela mantenedora, quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos”. (Art. 11 - IV)

4.2.1.2- classe especial:

4.2.1.2. Deliberação nº02/03 (Pr)- classe especial:

“equipamentos e materiais específicos, adequados às peculiaridades dos alunos”. (Art. 17 - III)

“Deverá ser assegurada a oferta de educação bilíngüe nas classes especiais para alunos surdos.”. (Art. 17 - §1º)

“turmas formadas por no máximo dez alunos”. (Art. 17 - V)

Ao serem estabelecidos “recursos didático-pedagógicos” na Resolução nº267/02 (RS) e na Deliberação nº02/03 (Pr), implicitamente está sendo provido o direito de todos à igualdade de oportunidades. Nesse sentido, não se pretende educar todos os alunos da mesma forma, mas, quando necessário, oferecer condições desiguais de recursos técnicos, recursos físicos, recursos materiais, recursos de comunicação, recursos de ações pedagógica para que o aluno com NEE's possa ter igualdade de oportunidade, adequada às suas necessidades e interesses individuais.

No desenvolvimento da prática pedagógica, ao serem utilizados “recursos didático-pedagógicos adequados” (item 4.2.1.1. Resolução nº267/02 (RS)), “recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos” (item 4.2.1.1. Deliberação nº02/03 (Pr) – art.13 - VI) e “equipamentos e materiais específicos, adequados às peculiaridades

dos alunos” (item 4.2.1.2. Deliberação nº02/03 (Pr) – art.17 - III), estará sendo promovido um ambiente de aprendizagem rico para os alunos que apresentam, que estejam apresentando e para os que não apresentam NEE’s, ou seja, a turma como um todo pode se beneficiar de tais recursos. No entanto, existem outros recursos que se referem à necessidade específica de um aluno, mas que se fazem necessários para que lhe sejam garantidas condições de aprendizagem, como, por exemplo, a “educação bilíngüe¹¹” (itens 4.2.1.1. Deliberação nº02/03 (Pr) – Art.11 – VIII e 4.2.1.2. Deliberação nº02/03 (Pr) – Art.17 - §1º) para os alunos surdos; os materiais didáticos em braile para os alunos cegos.

Cabe ressaltar que, além dos recursos materiais, físicos e de comunicação, ainda se fazem necessárias algumas condições organizacionais do trabalho pedagógico, tais como a “redução de número de alunos por turma” (item 4.2.1.1. Deliberação nº02/03 (Pr) – Art.11 - IV), “turmas formadas por no máximo (...)” (item 4.2.1.2. Deliberação nº02/03 (Pr) – Art.17 - V) para que com o auxílio de tais recursos, o professor tenha condições de criar situações que possibilitem a aprendizagem e a participação de cada e de todos os alunos.

Tais indicadores referem-se à categoria do modelo social de deficiência, pois demonstram recursos adaptativos utilizados pela escola, a fim de favorecer a aceitação, o respeito e o atendimento dos

¹¹ Não entrarei no mérito da discussão sobre a validade ou não da educação bilíngüe, pois não é esse o foco do estudo proposto.

diferentes estilos e maneiras de aprender de cada aluno com NEE's, independente da sua especificidade.

4.2.1.2- classe especial:

4.2.1.2. Deliberação n°02/03 (Pr)- classe especial:

“agrupamento de alunos por necessidades educacionais especiais de características assemelhadas”. (Art. 17 - II)

Ao priorizar o atendimento em classe especial através do “agrupamento de alunos por necessidades educacionais especiais de características assemelhadas”, desconsidera-se que, apesar de serem enquadrados na mesma categorização, por exemplo, deficiência mental, eles sejam diferentes entre si. Assim, a classe especial continua enxergando os alunos com NEE's pela mesma lente da homogeneização que os excluiu do ensino comum; conseqüentemente, o ensino na classe especial será igual para a turma de alunos iguais, com NEE iguais, remetendo novamente à categoria referente ao modelo médico de deficiência, pois, até mesmo nesse espaço segregado, o aluno necessita de uma prontidão específica para freqüentar determinada turma na classe especial, mesmo que essa prontidão seja a própria NEE.

4.2.3- adaptação curricular:

4.2.3.1- escola comum:

4.2.3.1. Parecer n°441/02 (RS)- escola comum:

“Os planos de estudos para alunos com necessidade educacionais especiais devem ser flexíveis, de modo a atender às peculiaridades de cada um (...)”. (p.6)

4.2.3.1. Resolução n°01/96 (SC)- escola comum:

“Enriquecimento curricular, para atendimento às necessidades e potencialidades dos portadores de altas habilidades”. (Art. 5° - V)

4.2.3.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- escola comum:

“Em casos de graves comprometimentos mentais ou de múltipla deficiência, o estabelecimento de ensino deverá prever adaptações significativas, proporcionando diversificação curricular, objetivando desenvolver as habilidades adaptativas”. (Art. 22 - §2°)

“flexibilização e adaptação curricular, em consonância com a proposta pedagógica da escola (Art. 11 - VI)

“projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados”. (Art. 11 - VII)

4.2.3.2- classe especial:

4.2.3.2. Deliberação n°02/03 (Pr)- classe especial:

“flexibilização e adaptações nos elementos curriculares, em consonância com a proposta pedagógica da escola”. (Art. 17 - IV)

4.2.3.3- escola especial:

4.2.3.3. Deliberação n°02/03 (Pr)- escola especial:

“ajuda e apoio intensos e contínuos e flexibilizações e adaptação curricular tão significativa que a escola regular não tenha conseguido prover”. (Art. 20 - IV)

Conforme Kern (2003, p.157), “em algumas situações (...) tratar diferente um estudante é excluí-lo, em outras tratar diferente é incluí-

lo”. Essa citação corrobora para a análise dos indicadores referentes à temática da “adaptação curricular”, pois, ao propor a adaptação do currículo, pode-se seguir por dois caminhos: um da exclusão e outro da inclusão.

O caminho da exclusão é traçado por meio de uma interpretação errônea de que a “adaptação curricular” refere-se à elaboração de um novo currículo, com objetivos gerais diferentes do estabelecido no nível de escolaridade ao qual se refere. Nessa perspectiva, em sala de aula, os alunos com NEE’s mesmo ocupando um espaço no ensino comum, estariam excluídos da participação efetiva e do acesso à construção de determinados conhecimentos por serem concebidos como limitados à aprendizagem e a aprender a aprender.

Assim, ao traçar o caminho da inclusão, deve-se promover possibilidades de acesso ao currículo escolar e não a elaboração de uma outra proposta. Conseqüentemente, deve ser realizada, conforme consta nos indicadores de análise, a “flexibilização e adaptação curricular” para promover as modificações necessárias nos elementos curriculares, assim como a possibilidade do “projeto de enriquecimento curricular” no caso específico dos alunos com altas habilidades, sendo que ambas adaptações buscam “responder às peculiaridades” de cada aluno.

A escola, ao assumir a sua necessidade de adaptação para remover as barreiras de aprendizagem que impõe aos alunos, decorrentes, no caso específico, de um currículo fechado e inflexível, evidencia a categoria do modelo social de deficiência, pois o enfoque

da incapacidade de aprendizagem desloca-se do aluno para os impedimentos produzidos pelo contexto escolar.

4.2.4- avaliação:

4.2.4. Parecer n°441/02 (RS)- avaliação:

“(...) a avaliação da aprendizagem deve merecer uma adequação, caso a caso, tendo as escolas autoridade suficiente para realizar as adaptações necessárias, conforme as conveniências pedagógicas e as possibilidades dos alunos”.
(p.7)

A avaliação tradicional contabiliza o quanto o aluno aprendeu por meio da mensuração padronizada do seu rendimento, condicionando, assim, a sua estagnação/reprovação ou sua promoção/aprovação na escola. No entanto, o *Parecer n° 441/02 (RS)*, ao estabelecer que “(...) a avaliação da aprendizagem deve merecer uma adequação, caso a caso (...) conforme as conveniências pedagógicas e as possibilidades dos alunos”, propõe a superação do enfoque estático da avaliação tradicional, para centrar-se numa visão dinâmica do processo avaliativo, a qual desloca o olhar dos testes padronizados que aceitam apenas os resultados como certo e errado para uma avaliação que contemple o processo, os diversos caminhos que os diversos alunos utilizam para construir determinada aprendizagem.

Nesse sentido, o processo educacional como um todo (organização curricular, processo avaliativo,...) volta-se para o aspecto qualitativo da aprendizagem, ou seja, os resultados deixam de ser concebidos como representantes do desenvolvimento do aluno, para

que seja considerado o desenvolvimento do aluno no decorrer do processo educacional. Nesse entendimento, a avaliação deixa de ter um fim em si mesma, para se constituir num instrumento de identificação e de implementação das transformações que se fizerem necessárias para o desmantelamento das barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno. Conseqüentemente, este indicador enquadra-se na categoria do modelo social de deficiência.

4.3- corpo docente:

4.3.1- capacitação:

4.3.1. Resolução n°267/02 (RS)- capacitação:

“Cabe à Secretaria de Educação (...) a iniciativa de promover oportunidade de formação e capacitação de professores para atuar na Educação Especial”.(Art. 5° - V)

4.3.1. Resolução n°01/96 (SC)- capacitação:

“A Fundação Catarinense de Educação Especial promoverá, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, a capacitação dos recursos humanos para a Educação Especial”. (Art. 15)

4.3.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- capacitação:

“Ao professor de sala comum, a mantenedora deverá assegurar formação continuada, para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais”. (Art. 29)

Ao estipular que o professor do ensino comum deve estar “qualificado e capacitado para atender as necessidades”, implicitamente, estão sendo exigidas desse professor competências específicas que, muitas vezes, não foram contempladas no seu curso

de formação. Esse argumento, mais do que detectar a necessidade de constante atualização dos professores, também, tem-se constituído no gasto maior de energia em críticas à formação do que no movimento de busca e renovação da própria realidade.

No entanto, a Resolução n°267/02 (RS), a Resolução n°01/96 (SC) e a Deliberação n°02/03 (Pr) ao reconhecerem a necessidade de capacitação do corpo docente das escolas, não os torna peregrinos solitários dessa busca por caminhos de atualização, mas atribui à formação continuada a responsabilidade da “Secretaria de Educação” (Resolução n°267/02 (RS)), da “Fundação Catarinense de Educação Especial” (Resolução n°01/96 (SC)) e da “mantenedora” da escola (Deliberação n°02/03 (Pr)).

Os indicadores da Resolução n°267/02 (RS), da Resolução n°01/96 (SC) e da Deliberação n°02/03 (Pr), ao estabelecerem a garantia da “formação continuada”, da “capacitação” dos professores, estão implicitamente revelando a categoria do modelo social de deficiência, pois ao conceberem o papel do professor como agente favorecedor do processo de construção de aprendizagem dos alunos, estabelece-se uma relação bilateral, envolvendo a adaptação da escola na inclusão do aluno com NEE's; não fixando no aluno toda a responsabilidade da não-aprendizagem.

A categoria do modelo social de deficiência também é evidenciada no seguinte indicador da Deliberação n° 02/03 (Pr) quando estabelece que,

4.3.1. Deliberação n° 02/03 (Pr)- capacitação:

“Deverá ser assegurado ao professor habilitado ou com especialização em Educação Especial, que atua em serviços ou apoios pedagógicos especializados, classes e escolas especiais, os mesmos direitos e deveres previstos na legislação vigente para os demais professores do sistema de ensino”. (Art. 32)

Se ambos são professores, não há motivos para existirem concessões especiais. Fato esse que reforça a existência de apenas um sistema de ensino com um corpo docente qualificado e demais atores, voltados para a remoção das barreiras de aprendizagem.

4.3.2- atuação:

4.3.2.1- escola comum:

4.3.2.1. Resolução nº267/02 (RS)- escola comum:

“corpo docente qualificado e capacitado para atender as necessidades”. (Art. 1º - §3 - II)

4.3.2.1. Parecer nº441/02 (RS)- escola comum:

“O professor que receber alunos com necessidades educacionais especiais na classe que rege deverá, no mínimo, estar capacitado para tal, (...) deverá, ainda, ser assistido em cada escola inclusiva por um professor especializado em Educação Especial”. (p. 6)

4.3.2.1. Resolução nº01/96 (SC)- escola comum:

“Os profissionais que atuam na Educação Especial deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados”. (Art. 14)

4.3.2.1. Deliberação nº 02/03 (Pr)- escola comum:

“professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados;” (Art. 11 - II)

“apoio docente especializado, conforme a oferta regimentada”. (Art. 11 - III)

4.3.2.2- classe especial:

4.3.2.2. Deliberação n° 02/03 (Pr)- classe especial:

“professores habilitados ou especializados em Educação Especial;”. (Art. 17 – I)

4.3.2.3- escola especial:

4.3.2.3. Deliberação n° 02/03 (Pr)- escola especial:

“professores, equipe técnico-pedagógica e direção habilitados ou especializados em Educação Especial”. (Art. 20 - III)

A Resolução n°267/02 (RS), o Parecer n°441/02 (RS), a Resolução n°01/96 (SC) e a Deliberação n°02/03 (Pr) ao preverem que os professores devem estar “capacitados” para o atendimento de alunos com NEE’s, favorecem o entendimento de que o professor seja ele da Educação Especial ou da classe comum, deve contribuir para a construção da aprendizagem de alunos com diferentes potencialidades, favorecendo o desmantelamento de práticas educacionais socialmente cristalizadas em busca de mudanças conceituais e atitudinais, sobretudo buscando novos caminhos para que o processo educacional seja, de fato, significativo para todos. Nesse sentido, tais indicadores encaixam-se na categoria do modelo social de deficiência, pois os alunos tanto das classes especiais e escolas especiais, quanto do ensino comum deixam de ser os responsáveis solitários no processo de construção de aprendizagem. Não se pretende, com isso, jogar nos ombros dos professores a culpa da não-aprendizagem dos alunos, mas

concebê-los como mediadores na remoção de barreiras de aprendizagem, mediadores na construção do conhecimento de alunos com diferentes potencialidades.

A categoria referente ao modelo social de deficiência é reforçada pelo Parecer n° 441/02 (RS) quando estabelece que o professor da classe deve “ser assistido” por um “professor especializado em Educação Especial”, assim como pela Deliberação n° 02/03 (Pr), quando prevê “apoio docente especializado” e a constituição de “equipe técnico-pedagógica habilitada ou especializada”, pois contribuem para o estabelecimento de parcerias, de vínculo de apoio entre os atores que intervêm no processo educacional, relação essa que solidifica a união dos sistemas de ensino. Os professores da classe regular e da Educação Especial deixam de ser responsáveis pela aprendizagem de grupos distintos de alunos, pois deixa-se de entender os professores e alunos pela lógica da divisão do sistema educacional para concebê-los como construtores e constituintes de um único sistema educacional comprometido com todos, sejam eles alunos com diferentes potencialidades, ou professores com diferentes formações.

Cabe ressaltar a importância desse indicador temático, pois, mesmo que o professor da classe regular e o educador especial estejam capacitados, individualmente farão menos que o necessário na construção de uma escola para todos. Ao estabelecerem trocas de experiência, ao trabalharem em equipe, em cooperação, facilitarão mudanças de suas próprias posturas, implicando o abandono do

pressuposto do aluno-padrão, facilitando sua atitude frente à aceitação, ao respeito e ao atendimento da diversidade do alunado.

4.3.3- apoio especializado:

4.3.3. Deliberação n°02/03 (Pr)- apoio especializado:

“(...) I- Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial¹²; II- Professor – interprete¹³; III- Professor itinerante¹⁴; IV- Professor de apoio permanente em sala de aula¹⁵; V- instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras¹⁶; (...)”. (Art. 13)

A Educação Especial concebida como substituição dos serviços educacionais comuns é reestruturada na *Deliberação n° 02/03 (Pr)*, no que se refere à classificação do “apoio especializado”.

¹²Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “professor habilitado em Educação Especial em nível médio, em curso normal ou equivalente; professor habilitado em cursos de licenciatura em Educação Especial; professor especializado com formação em pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial”. (p.8)

¹³ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “profissional bilíngüe (língua brasileira de sinais - Libras/língua portuguesa) que atua no contexto do ensino regular onde há alunos surdos, usuários da língua de sinais, como meio de comunicação e uso corrente, nas situações cotidianas e regularmente matriculados nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, da rede pública de ensino”. (p.8)

¹⁴ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “professor habilitado ou especializado em Educação Especial que atua, periodicamente, em uma ou várias escolas do ensino comum, oferecendo apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, aos professores do ensino regular e à escola, proporcionando-lhes orientações para a realização da flexibilização e adaptações curriculares necessárias ao sucesso na aprendizagem”. (p.9)

¹⁵ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “professor habilitado ou especializado em Educação Especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto do ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos, técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem”. (p.9)

¹⁶ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “profissional com capacitação para o ensino de língua de sinais, ofertada por instituição e/ou órgão reconhecido. Esse profissional atuará no contexto das escolas comuns e especiais promovendo a difusão e o ensino da língua brasileira de sinais”. (p.9)

Em ambas as funções, o apoio especializado é realizado como forma de garantir o atendimento às particularidades dos alunos que apresentem uma NEE's decorrente de uma deficiência ou não, sendo que o “apoio”, dependendo da sua função, decorrente da sua classificação, não se restringe ao aluno, mas a todos atores envolvidos no processo de inclusão. Nessa ótica, a Educação Especial é compreendida como constituinte do sistema geral de ensino, pois se assume como agente e parceira na remoção das barreiras que impossibilitam a permanência do aluno com NEE's na escola regular. Ao entender que as barreiras fazem parte do contexto escolar, evidencia-se, neste indicador, a categoria do modelo social de deficiência, pois deixa-se de conceber o aluno como único responsável pela sua não-aprendizagem.

5- Terminalidade específica:

5.1- terminalidade específica:

5.1. Parecer n°441/02 (RS)- terminalidade específica:

“(…) a comprovação da conclusão do ensino fundamental dar-se-á mediante a certificação de terminalidade específica, relacionando os conhecimentos adquiridos e as competências alcançadas”. (p.7)

5.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- terminalidade específica:

“Receberá certificação de conclusão de escolaridade com terminalidade específica o aluno que, em virtude de suas necessidades educacionais especiais, mesmo com as adaptações, o tempo e os serviços e apoios necessários, não atingir o exigido no nível fundamental (...)”. (Art. 26)

“A terminalidade específica deverá possibilitar novas alternativas educacionais ou encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e para a educação profissional, para inserção na sociedade e no trabalho”. (Art.26 - §2º)

A “terminalidade específica”, prevista tanto no Parecer n° 441/02 (RS), quanto na Deliberação n° 02/03 (Pr), refere-se à “certificação de conclusão de escolaridade”, no qual constam os “conhecimentos adquiridos e as competências alcançadas” por determinado aluno, que, “em virtude de suas necessidades educacionais especiais (...) não atingir o exigido no nível fundamental”. Nesse sentido, pode-se realizar duas interpretações equivocadas:

A primeira refere-se ao fato de julgar que a “terminalidade específica” corrobora para o entendimento de que as dificuldades de aprendizagem são inerentes ao aluno. Essa interpretação não faz jus a sua concepção, pois, antes de ser expedida, a escola deve promover “adaptações” para favorecer a construção da aprendizagem pelo aluno. No entanto, conforme elucidado no decorrer da análise de outros indicadores, não se pode negar que alguns alunos apresentam diferenças mais acentuadas decorrentes da sua condição, seja ela decorrente de uma deficiência ou de altas habilidades. Conseqüentemente, mesmo que o centro do processo educacional do aluno não seja focado na deficiência e que essa seja considerada para o aprimoramento das respostas educacionais da escola na busca da remoção das barreiras de aprendizagem, a sua condição poderá exigir novas adaptações, a qual poderá consistir na própria “terminalidade específica”.

A segunda refere-se à errônea visão de que a “terminalidade específica” pode assumir conotação de atestado de exclusão; no entanto, conforme previsto ns *Deliberação n° 02/03 (Pr)*, ela não apresenta um fim em si mesma, ou seja, deve “possibilitar novas alternativas educacionais” mais condizentes com a idade e com os interesses do aluno, tais como, “educação de jovens e adultos” ou “educação profissional”. Nesse sentido, não se pensa a escola somente como lugar de aprendizagem sistematizada, ou seja, em função do domínio das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo, mas, amplia-se o pensamento para uma escola que não apenas prepara para a vida, como se constitui na própria vida, favorecendo além da consolidação das habilidades acadêmicas, o desenvolvimento da capacidade crítica e construtiva, do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a participar, do aprender a ser cidadão. A promoção dessas competências educacionais é necessária “para inserção na sociedade” de todos alunos, além de facilitar, posteriormente, sua “inserção (...) no trabalho”.

Tais indicadores enquadram-se na categoria do modelo social de deficiência, pois a inclusão escolar materializa-se no compromisso de satisfazer as necessidades apresentadas pelo aluno, pelo cidadão, tornando-se mediadora de um objetivo bem mais amplo que se constitui na inclusão social.

6- Preparação para o trabalho / profissionalização:

6.1- preparação para o trabalho / profissionalização:

6.1. Resolução n°267/02 (RS)- preparação para o trabalho /
profissionalização:

“Na medida de suas possibilidades, a escola oferecerá oportunidades de preparação para o trabalho e profissionalização, de nível básico e/ou de nível técnico, aos alunos com necessidades educacionais especiais”. (Art. 2°)

“A profissionalização poderá ser alcançada através de oferta própria de cursos ou através de convênio com escolas de educação profissional” (Art 2° - Parágrafo Único)

6.1. Parecer n°441/02 (RS)- preparação para o trabalho /
profissionalização:

“(…) adequação dos programas de preparação para o trabalho, de educação profissional (...) pode ser efetivada por meio de: adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros; capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; eliminação de barreiras arquitetônicas”. (p.7)

6.1.Deliberação n°02/03 (Pr)- preparação para o trabalho /
profissionalização:

“Educação profissional”. (Art.14 - VII)

O estabelecimento da “educação profissional”, prevista na Resolução n°267/02 (RS) e na Deliberação n°02/03 (Pr) apresenta um avanço em relação à visão inatista e determinista do desenvolvimento humano, a qual parte do entendimento de que, se o aluno não progride na escola, é porque possui um defeito que impossibilita sua aprendizagem, sendo desconsideradas as condições limitantes provenientes de atitudes discriminatórias, cristalizadas no contexto

escolar. Portanto, esse defeito, ao ser considerado inato ao aluno, perpassaria para outras questões sociais, conseqüentemente, esses alunos também não possuiriam capacidades para a profissionalização e o ingresso no mercado de trabalho.

Assim, ao superar esse enfoque inatista do desenvolvimento, não mais se justificam ações voltadas à profissionalização institucionalizada, que proporcionava conteúdos distantes da realidade do mundo do trabalho. Conseqüentemente, a escola ao propor, aos alunos com NEE's a oferta de “oportunidades de preparação para o trabalho e profissionalização” e “educação profissional”, deve promover sua profissionalização e não o seu treinamento, pois, frente a um mercado de trabalho cada vez mais exigente, não basta a aquisição de conhecimentos e habilidades para o exercício de uma ocupação específica.

O Parecer n° 441/02 (RS), ao prever que a escola deve estabelecer a “adequação dos programas de preparação para o trabalho”, compromete-se com uma “educação profissional” que contempla o respeito à diversidade, efetivado através do respeito às diferenças e do atendimento à flexibilização do itinerário formativo da “educação profissional”, compatível com as identidades diferenciadas. Alinhada a essa função instrucional, deve-se promover o desenvolvimento de habilidades articuladoras de conhecimento, que favoreçam a construção de competências associadas tanto ao desempenho de qualquer função, quanto à cidadania concreta dos alunos, assegurando aos futuros trabalhadores as condições necessárias para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Os indicadores referentes a Resolução n°267/02 (RS) e a Deliberação n°02/03 (Pr) respondem à categoria do modelo social, pois as especificidades dos alunos não são consideradas como elemento impeditivo gerador de desigualdades ou discriminação. Essa visão contribui para a constituição de uma “educação profissional” flexível, a qual se adapta para garantir o acesso e a participação de todos os alunos no seu contexto.

A categoria do modelo social de deficiência é evidenciada até mesmo quando, na Resolução n° 267/02 (RS), fica estabelecido que a “educação profissional” pode ocorrer nas escolas comuns através de “oferta própria de cursos ou através de convênio com escolas de educação profissional”. Nesse sentido, a análise deste contexto específico parte do entendimento de que as “escolas de educação profissional” são parceiras da escola comum respondendo, assim, ao princípio inclusivo de apoio, de relações com a comunidade para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

7- Serviços especializados:

Neste item dos indicadores que expressam Representação Social de deficiência, são analisados os serviços especializados: classe especial e escola especial em subitens específicos, definidos em 7.1 e 7.2 respectivamente, apesar de ambos se constituírem no subitem 7.4, referente aos “serviços especializados comprometidos com o paradigma da integração”. Essa reorganização tornou-se necessária, pelo fato de esses dois serviços especializados apresentarem questões mais especificadas referentes às suas particularidade.

7.1- classe especial:

7.1.1- criação:

7.1.1. Parecer n°441/02 (RS)- criação:

“(...) a constituição de classes especiais (...)”. (p. 6)

7.1.1. Deliberação n°02/03 (Pr)- criação:

“Os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização fundamente-se na legislação vigente (...)”. (Art. 16)

Tanto o *Parecer n° 441/02 (RS)*, quanto a *Deliberação n° 02/03 (Pr)* estabelecem a “constituição”, a criação de classes especiais sempre que se fizer “necessário”. O “necessário” poderá ser estabelecido tanto em função da incapacidade dos alunos, quanto em função da incapacidade da escola.

A escola, ao encaminhar alunos com NEE's para as “classes especiais”, projeta nesse alunado a condição de incapacidade. Conseqüentemente, a incapacidade desses alunos torna-os limitados em relação às aprendizagens instrucionais e, portanto, desqualificados em responder as demandas escolares normais.

Já a escola comum, ao se assumir incapacitada, despreparada para acolher e atender a todos os alunos, devido à complexidade imposta pela gama de suas diferenças, permite a exclusão de muitos desses alunos concebidos como os únicos diferentes, que destoam da lógica da homogeneidade prevista no contexto escolar, contribuindo,

assim, para a manutenção e a expansão de atendimentos segregados, tais como a “classe especial”.

A categoria decorrente dessa conservação de sistemas paralelos e diferentes entre si, constituídos em Educação Especial e comum, refere-se ao modelo médico de deficiência, pois ao se delegar espaços escolares segregados, concebe-se os alunos que ocuparão esses lugares a partir de uma visão reducionista do homem ao seu organismo apenas, sendo desconsideradas todas as barreiras impostas pelo espaço escolar, tido como normal.

7.1.2- caráter transitório:

7.1.2. Deliberação n°02/03 (Pr)- caráter transitório:

“(...) em caráter transitório (...)”. (Art. 16)

“A classe deverá configurar a etapa ou ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental em que o aluno se encontra, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no ensino regular”. (Art. 18)

A *Deliberação n° 02/03 (Pr)*, ao prever o “caráter transitório” das classes especiais, favorece com que a porta que excluiu o aluno do ensino comum mantenha-se aberta para a sua possível volta, para sua possível inclusão. No entanto, o emprego da palavra “transitório” estabelece os mesmos riscos do preferencialmente, adotado ao se estipular o atendimento de alunos com NEE’s em classes comuns do ensino regular, ou seja, ambas podem contribuir com a relação dialética inclusão-exclusão. Se, por um lado, a palavra preferencialmente assume conotação de acesso prioritário do aluno

com NEE's no ensino comum, por outro, deixa lacunas para o seu encaminhamento para atendimentos segregativos. Da mesma forma, o “caráter transitório” pode indicar um possível retorno do aluno com NEE's ao ensino comum, *mas*, pode se constituir numa ilusão de possível inclusão, a qual justificaria a manutenção de classes especial numa legislação que se pretende inclusiva, pois, que passe de mágica faria a escola comum sentir-se em condições de contribuir para a aprendizagem, a participação e o bem-estar de todos os alunos?

Cabe ressaltar, também, que, ao ficar estabelecida a “avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no ensino regular”, entende-se que a porta da possível inclusão só será aberta em função das condições específicas do aluno com NEE's. Isto significa que, dependendo da evolução do aluno com NEE's, ele pode estar reabilitado e considerado apto a ser integrado re-integrado no ensino comum. Portanto, ao considerar o aluno como responsável solitário pelo desenvolvimento de sua aprendizagem, mais uma vez evidencia-se a categoria do modelo médico de deficiência.

7.2- escola especial:

7.2.1- conceito:

7.2.1. Resolução nº01/96 (SC)- conceito:

“Entende-se por escolas de Educação Especial, aquelas que têm por objetivo o atendimento aos portadores de deficiência mental, severamente prejudicados e aos portadores de deficiência múltipla, associada a graves comprometimentos, munidas de recursos pedagógicos e terapêuticos específicos, bem como de recursos humanos especializados”. (Art. 6º - Parágrafo Único)

Para a interpretação deste indicador referente à escola especial, faz-se necessário, primeiramente, pensar acerca da escola comum.

A escola comum enxerga com as lentes positivistas, da igualdade como padrão, como uniformidade. Propõe um ensino igual para todos, porque enxerga todos como iguais, obrigando, assim, que os alunos se adaptem às suas exigências de aprendizagem e de participação. Sob essa matriz de pensamento, criam-se representações, imagens em torno dos alunos que não se adaptam a todas essas questões convencionalizadas como normal, fato esse que os torna diferentes dos ditos normais.

Pensar em diferença ou no diferente é pensar na “lógica das classes” referenciada por Macedo (2002, p.2), citado no referencial teórico, pois, ao se classificar algo, busca-se perceber as semelhanças e as diferenças entre os elementos, a fim de agrupar, por meio um critério comum, os elementos que se equivalem e excluir aqueles que não se enquadrarem em tal critério. Conseqüentemente, ao transpor esse pensamento de classe para a escola, constata-se que a educação estabelece categorias que agrupam os alunos em aptos e não aptos ao ensino comum.

A Resolução n° 01/96 (SC), ao estabelecer que escolas especiais são “munidas de recursos pedagógicos e terapêuticos específicos, bem como de recursos humanos especializados” para o atendimento “aos portadores de deficiência mental, severamente prejudicados e aos portadores de deficiência múltipla, associada a graves comprometimentos”, acaba por eximir o ensino comum de suas responsabilidades frente à educação inclusiva, considerando tais

alunos como os não aptos. Portanto, esse indicador refere-se à categoria do modelo médico de deficiência, pois a capacidade desses alunos ainda é concebida como condição atrelada ao seu nível de deficiência, ou seja, os “severamente prejudicados” e os “graves comprometimentos”. Assim, entende-se que ao receberem atendimentos em escolas especiais os limitados receberão uma educação voltada para a especificidade de suas limitações.

7.2.2- oferta de educação básica:

7.2.2. Resolução n°267/02 (RS)- oferta de educação básica:

“A escola credenciada será autorizada a oferecer, conforme seu projeto pedagógico, um ou mais níveis da educação básica na modalidade de educação básica”. (Art. 3° - §1°)

7.2.2. Deliberação n°02/03 (Pr)- oferta de educação básica:

“A criação de Escola Especial é ato pelo qual o representante legal da mantenedora expressa a disposição de ofertar Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, exclusivamente para alunos com necessidades educacionais especiais, com graves comprometimentos, múltipla deficiência ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas”. (Art. 19)

Tanto a *Resolução n° 267/02 (RS)*, quanto a *Deliberação n° 02/03 (Pr)*, ao regulamentarem a “escola especial” como apta a oferecer “educação básica”, novamente estão se referindo à duplicidade do sistema educacional, a alunos específicos para escolas e espaços escolares, também específicos.

Ao percorrer o contexto histórico acerca da Educação Especial, constata-se que essa postura é semelhante à adotada na década de 70,

fundamentada no princípio de normalização, a qual segundo Sasaki (1997, p.32) - citado no referencial teórico - consistia em “normalizar serviços e ambientes (...) e condições de vida”. Ao ofertar a “educação básica” nas “escolas especiais”, busca-se com que os alunos com NEE’s experienciem a educação dos alunos considerados sem NEE’s, ocorrendo, assim, um processo de normalização da educação, ainda que em espaços diferenciados.

Tais indicadores respondem à categoria do modelo médico de deficiência, pois as múltiplas manifestações de NEE’s acabam tornando-se definidoras dos espaços educacionais, ou seja, constituem-se em impedimentos de acesso ao ensino comum e de permanência nele.

7.2.3- parceria com escola comum:

7.2.3. Parecer n°441/02 (RS)- parceria com escola comum:

“(...) instituições (...) destinadas a complementar a escola comum, mediante parceria (...)”. (p.8)

O Parecer n°441/02 (RS), ao estabelecer a possibilidade “parceria” entre escola especial e comum, a fim de a especial “complementar a escola comum”, enfoca que o contexto escolar, tal como se apresenta, cria impedimentos que prejudicam o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, o complemento se constitui, também, como um recurso de apoio para que a escola comum tenha condições tanto de poder satisfazer as NEE’s, quanto de poder desejar enfrentar esse desafio.

No entanto, a escola especial não deve ser concebida como a “especialista” que deve, ela própria, solucionar todas as barreiras de aprendizagem criadas e mantidas pela escola comum. Também não pode ser confundida num enfoque clínico, em que o ensino comum apresenta a sua doença, e a escola especial elabora o diagnóstico da situação problemática e prescreve uma receita, indicando os passos a serem tomados para sanar o problema, curar a doença do ensino comum. Portanto, a escola especial e a escola comum devem estabelecer a relação contida na própria palavra “parceira”, a qual, segundo Ferreira (1999, p.1499), significa a “reunião de pessoas para um fim de interesse comum; (...)”. Portanto, apesar de espacialmente separadas, devem fundir-se quanto aos seus objetivos de encontrar soluções operacionais para as barreiras que se imponham à inclusão dos alunos independente das suas NEE’s.

Tal indicador encaixa-se na categoria do modelo social de deficiência, pois apesar de continuar existindo a duplicidade de sistemas de ensino, a escola especial e a comum ultrapassam as barreiras de seus espaços físicos para fundir-se em uma educação voltada para a superação das barreiras imposta pelo próprio contexto escolar; conseqüentemente, para a inclusão de todos os alunos no ensino comum.

7.3- serviços especializados comprometidos com o paradigma da integração:

7.3. Resolução n°267/02 (RS)- serviços especializados comprometidos com o paradigma da integração:

“(...) instalação de (...) oficinas especializadas”. (Art.1º - §3º - III)

7.3. Resolução nº01/96 (SC)- sala de atendimento alternativo:

“Sala de Atendimento Alternativo, para pessoa portadora de deficiência mental, severamente prejudicada e/ou múltipla, nos municípios onde não houver escola de Educação Especial;” (Art. 5º -III)

7.3. Deliberação nº02/03 (Pr)- serviços especializados comprometidos com o paradigma da integração:

“Centro multidisciplinar de atendimento especializado¹⁷”. (Art.14 - VI)

Os atendimentos especializados previstos na Resolução nº267/02 (RS), na Resolução nº01/96 (SC) e na Deliberação nº02/03 (Pr), sendo eles, respectivamente, “oficinas especializadas”, “sala de atendimento alternativo”, “centro multidisciplinar de atendimento especializado”, estabelecem-se, conforme Fonseca (2003, p.47), na perspectiva “longe da vista, longe do coração”. Em outras palavras, a escola comum, ao não precisar conviver com o aluno diferente, pois possui o recurso de encaminhá-lo para serviços especializados que substituirão a sua função, não necessita se preocupar em rever as suas práticas tradicionais.

Essa perspectiva segregacionista se estabelece, porque a escola comum não está acostumada a aceitar, conviver e atender as

¹⁷ Consiste, conforme Indicação nº1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “espaço destinado aos atendimentos de natureza pedagógica, clínica, terapêutica, assistencial, profissionalizante entre outros, realizados por equipe multiprofissional (professores e pedagogos habilitados ou especializados em Educação Especial, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos entre outros) para alunos com necessidades educacionais especiais”. (p.11)

diferenças individuais, usando-as para justificar sua desatenção para com os alunos com NEE's, atribuindo-lhes a responsabilidade de seus insucessos e, com isso, deixar de oferecer-lhes o atendimento educacional adequado às suas necessidades.

Dessa forma, parece que a diversidade é novidade na escola! Entretanto, a diferença precede a existência da própria escola como espaço de educação formal, pois acompanha-nos desde que o homem é homem. No entanto, ao serem promovidos atendimentos segregados, desvinculados do contexto da escola comum, ou mesmo em substituição a ela, atesta-se contra esse entendimento de diversidade, fazendo emergir comparações classificatórias e categorizantes dos alunos, tanto para justificar a sua não-aprendizagem, quanto para marginalizá-los ao encaminhá-los a esses atendimentos segregados.

Ao se estabelecer essa distinção entre lugares educacionais para alunos iguais e diferentes, pressupõe-se a dicotomia da educação, ou seja, a não existência de uma educação geral. Dessa forma, a educação comum é voltada para os alunos iguais e para aqueles que estiverem aptos a se adequar à escola tal como ela se apresenta. Concomitantemente, por meio dos atendimentos segregados, estabelece-se a existência da Educação Especial, voltada para a educação dos diferentes, dos não capacitados a estar no sistema comum.

Esses indicadores que evidenciam práticas escolares decorrentes do paradigma de integração (exposto no referencial teórico) referem-se à categoria do modelo médico de deficiência, pois enfoca no aluno as causas dos desajustes, isentando a escola de suas responsabilidades,

inclusive da reflexão e da disposição para a mudança tanto das próprias concepções, quanto das práticas estabelecidas.

7.4- serviços especializados comprometidos com o paradigma da inclusão:

7.4. Resolução n°267/02 (RS)- serviços especializados comprometidos com o paradigma da inclusão:

“(...) instalação de sala de recursos (...)”. (Art. 1° - §3° - III)

7.4. Resolução n°01/96 (SC)- serviços especializados comprometidos com o paradigma da inclusão:

“Sala de Recursos, para atendimento (...) em período não coincidente com a frequência do educando na série regular”. (Art. 5° - I)

“Sala de Apoio Pedagógico, (...) caracterizando-se como apoio intensivo (...)”. (Art. 5° - II)

“Sala de Estimulação Essencial (...)”. (Art. 5° - IV)

7.4. Deliberação n°02/03 (Pr)- serviços especializados comprometidos com o paradigma da inclusão:

“Sala de Recursos”. (Art. 13 - VII)

“(...) III- Classes hospitalares¹⁸; IV- Atendimento pedagógico domiciliar¹⁹; V- Centro de apoio pedagógico²⁰; (...)VIII- atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais²¹”. (Art. 14)

¹⁸ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “serviço destinado a prover a educação escolar a alunos com necessidades educacionais especiais impossibilitados de freqüentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, mediante atendimento especializado realizado por professor habilitado ou especializado em Educação Especial vinculado a um serviço especializado”. (p.11)

“Centros de Atendimento Especializado²²”. (Art.13 - VIII)

Os atendimentos previstos na Resolução n°267/02 (RS), na Resolução n°01/96 (SC) e na Deliberação n°02/03 (Pr), sendo eles, “sala de recursos” (Resolução n° 267/02 (RS)), “sala de recursos”, “sala de apoio pedagógico”, “sala de estimulação essencial” (Resolução n° 01/96 (SC)) e “sala de recursos”, “classes hospitalares”; “atendimento pedagógico domiciliar”, “centro de apoio pedagógico” e “centros de atendimento especializado” (Deliberação n° 02/03 (Pr)) caracterizam-se como especializados por serem realizados por meio da Educação Especial. No entanto, eles ultrapassam a condição do

¹⁹ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “serviço destinado a viabilizar a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais que estejam impossibilitados de freqüentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio, mediante atendimento especializado realizado por professor habilitado ou especializado em Educação Especial vinculado a um serviço especializado”. (p.11)

²⁰ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “serviço destinado ao apoio pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais, professores e comunidade escolar. Tem como proposta a utilização de tecnologias para a produção e transcrição de materiais didático-pedagógicos, a disponibilização de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de estudos e a promoção de cursos de capacitação, atualização ou aperfeiçoamento em serviço, além de se constituir em espaço interativo para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais”. (p.11)

²¹ Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, em “atendimentos clínico-terapêuticos (fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros) e assistenciais (assistente social)”. (p.11)

²² Consiste, conforme Indicação n°1/03-CEE, aprovada em 02/06/03, no “serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em Educação Especial ofertado a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica. A finalidade desse serviço será a de oferecer apoio à escolarização formal do aluno e/ou possibilitar o acesso a línguas, linguagens e códigos aplicáveis, bem como a utilização de recursos técnicos, tecnológicos e materiais, equipamentos específicos, com vistas a sua maior inserção social. O atendimento nesse serviço tem início na faixa etária de zero a seis anos e realiza-se em escolas, em salas adequadas, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em turno contrário, caso freqüentem a classe comum”.

segregado, pois não são realizados com fins de reabilitar, de curar os alunos com NEE's, mas consistem em um recurso de apoio que visa facilitar e assegurar o processo de inclusão educacional. Nesse sentido, a escola se propõe verdadeiramente para todos, pois ao prover esses serviços especializados, busca não apenas reconhecer, mas atender as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno.

Nessa perspectiva, não é a NEE que caracteriza o aluno como diferente, visto que, até mesmo em uma turma de alunos supostamente iguais, agrupada pela avaliação do rendimento escolar, nem todos apresentarão as mesmas condições de aprendizagem, pois mesmo nessa lógica homogeneizadora, mesmo na suposta igualdade, tratando-se de seres humanos, existe a diferença. Portanto, apresentando ou não uma deficiência, apresentando ou não uma NEE temporária ou permanente, somos diferentes, seja quanto ao jeito de pensar, de agir e de sentir, porque vivemos e assimilamos o mundo de forma diferente.

Assim, as diferenças individuais passam a constituir o centro do processo educacional, entendido como um todo unificado, transformando, assim, a dicotômica educacional existente na escola tradicional, que consistia numa visão de estruturas paralelas de ensino, o comum e o especial. Essa união de objetivos, esse andar juntos chama para a escola a responsabilidade de superar as barreiras de participação e de aprendizagem que acaba por impor aos alunos. Nesse sentido, para satisfazer as NEE's dos alunos, a escola, muitas vezes, precisa passar por adaptações, dentre as quais podem estar os

serviços especializados, mas somente os que consistem em recursos de apoio voltados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Ambos os atendimentos previstos na Resolução n°267/02 (RS), na Resolução n°01/96 (SC) e na Deliberação n°02/03 (Pr) estão comprometidos com essa proposta, pois a “sala de recursos”, a “sala de apoio pedagógico”, a “sala de estimulação essencial” e os “centros de atendimento especializado” caracterizam-se “como apoio intensivo” ao aluno incluso, sendo a última específica para alunos de zero a três anos; as “classes hospitalares” e o “atendimento pedagógico domiciliar” estabelecem “atendimento especializado” para “alunos impossibilitados de freqüentar as aulas”, em razão, respectivamente, de “internação hospitalar” e “tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio”; o “centro de apoio pedagógico” destina-se ao “apoio pedagógico” a todos os atores envolvidos no processo educacional; enquanto os “atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais” voltam-se para a superação do modelo médico estabelecido na interface entre as áreas da educação, saúde e assistência social, pois destina-se não a uma ação corretiva e suplementar, mas a um enfoque preventivo de possíveis dificuldades.

Portanto, tais indicadores referem-se à categoria do modelo social de deficiência, na medida em que fica evidenciado que o aluno não precisa apresentar uma prontidão para estar na escola, pois a própria escola é chamada a ver que ela pode estar causando algum empecilho de aprendizagem para os alunos com NEE's; portanto, é a escola que se adapta para receber todos os alunos.

6-CONSIDERAÇÕES:

concluindo para recomeçar

6-CONSIDERAÇÕES: concluindo para recomeçar

A temática das Representações Sociais, do fenômeno da deficiência e dos paradigmas educacionais é muito ampla; conseqüentemente, este estudo não oferece respostas universais, mas se constitui como uma leitura de fenômenos psicossociais históricos e culturalmente condicionados. Portanto, ao concluir este estudo, não proponho o encerramento desta discussão, assim sendo, essas considerações finais não se configuram como ponto de chegada, mas sim, como um novo ponto de partida para novas (re) leituras da temática abordada.

6.1- Da constatação das Representações Sociais de deficiência à leitura dos paradigmas educacionais

A partir da análise das normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes na Região Sul do Brasil, constatou-se visões antagônicas e dicotômicas presentes na atual política educacional, evidenciando a existência de representações sociais extremas de deficiência.

A Resolução n°267/02 (RS) e o Parecer n°441/02 (RS) provenientes do estado do Rio Grande do Sul (RS), a Resolução n° 01/96 (SC) do estado de Santa Catarina (SC) e a Deliberação n° 02/03 (Pr) do estado do Paraná (Pr) apresentaram, na análise de seus indicadores, características voltadas para a compreensão do fenômeno da deficiência acerca tanto do modelo social, quanto do modelo médico de deficiência. No entanto, na Resolução n°267/02 (RS), no

Parecer n°441/02 (RS) e na Deliberação n° 02/03 (Pr) houve uma sobreposição da categoria do modelo social de deficiência em relação à categoria do modelo médico. Na Resolução n° 01/96 (SC), ocorreu o inverso, pois evidenciou-se como categoria forte o modelo médico de deficiência e, como categoria fraca, o modelo social.

Um dado importante a ser considerado para essa diferença entre a Resolução n°267/02 (RS), o Parecer n°441/02 (RS), a Deliberação n° 02/03 (Pr) e a Resolução n° 01/96 (SC), em relação ao predomínio de uma ou outra categoria, refere-se ao fato de esses documentos se tratarem de normas complementares, elaboradas em um momento específico de cada estado e, conseqüentemente, trazerem à tona fenômenos psicossociais históricos e culturalmente condicionados. Nesse sentido, sendo a Resolução n° 01/96 (SC) inscrita no ano de 1996, acabou retratando o discurso educacional vigente em Santa Catarina neste período temporal. Porém, findando a década de 90, ampliaram-se às discussões e ações acerca de uma reestruturação educacional, as quais foram normatizadas em âmbito nacional, através da LBD, Lei n°9394/96, do PNE, Lei n°10.172/01 e da Resolução n°2/01. Portanto, esse foi o cenário que serviu de fundo para o contexto educacional dos estados do Rio Grande do Sul (2002) e do Paraná (2003) e, conseqüentemente, para o nascimento de suas normas complementares, específicas à Educação Especial.

A fim de tornar essa constatação das categorias acerca do fenômeno de deficiência mais palpável, proponho-me a discutir alguns aspectos referentes aos indicadores temáticos, que, no decorrer da análise, foram se tornando significativos e que, neste momento, são de

extrema relevância para embasar a consignação das representações sociais de deficiência e, conseqüentemente, a leitura dos paradigmas educacionais.

6.1.1- da Representação Social de deficiência referente ao modelo médico à leitura do paradigma educacional da integração

Os documentos, ao possibilitarem uma leitura ambígua referente ao *acesso dos alunos com NEE's no ensino comum* (indicador temático nº1) ao restringirem tal acesso contribuem para a conservação de serviços especializados segregados na escola, tais como as classes e oficinas especiais (Resolução nº267/02 (RS), Parecer nº441/02 (RS) e Deliberação nº 02/03 (Pr)), bem como, ao estabelecer o acesso negado no ensino comum em função das condições específicas de determinados alunos, favorece ainda manutenção dos atendimentos realizados nas escolas especiais (Parecer nº441/02 (RS) e Deliberação nº 02/03 (Pr)).

Essa visão sugere uma cisão metafórica entre o ensino comum e o especial, a qual é reforçada em alguns indicadores referentes ao indicador temático da *Educação Especial* (nº2). A Resolução nº 01/96 (SC) estabelece uma autorização da Secretaria de Estado da Educação e Desporto através de proposição da FCEE para o funcionamento das modalidades alternativas de Educação Especial, sendo que, na Resolução nº267/02 (RS) e no Parecer nº441/02 (RS), apesar de não constar essa figura do credenciamento específico para a oferta da Educação Especial, subentende-se que essa poderá ou não ser ofertada e, portanto, o ensino comum tem sua existência independente dessa

modalidade. Cabe ressaltar ainda, que a conceituação da Educação Especial como modalidade (Resolução nº267/02 (RS) e Deliberação nº 02/03 (Pr)), bem como a terminologia “especial” (Resolução nº267/02 (RS), Resolução nº 01/96 (SC) e Deliberação nº 02/03 (Pr)) podem contribuir para reforçar a visão de duplicidade de educações: regular e especial, as quais possuem objetivos diferentes em função do alunado específico, ao qual cada uma responde.

Ao adentrar a discussão de um possível alunado específico para a Educação Especial, reporto-me a mais um indicador temático, o do *alunado* (nº3). A Resolução nº 01/96 (SC), ao limitar o conceito de alunos com NEE's apenas na categorização de deficiências, deixa de contemplar as dificuldades de aprendizagem que não são decorrentes dessa condição, as quais acabam, muitas vezes, sendo erroneamente associadas à categoria de deficiência mental. Enquanto o Parecer nº441/02 (RS), a Resolução nº 01/96 (SC) e a Deliberação nº 02/03 (Pr), ao classificarem um alunado para a escola especial e para a classe especial, no caso específico da Deliberação nº 02/03 (Pr), estão, mais uma vez, corroborando para o entendimento de que esses alunos não apresentam capacidade para as aprendizagens requeridas pelo ensino comum, sendo necessário receberem uma Educação Especial. Outro item relevante neste indicador temático refere-se à avaliação, a qual, em alguns indicadores da Resolução nº267/02 (RS), da Resolução nº 01/96 (SC) e da Deliberação nº 02/03 (Pr), ainda apresenta resquícios de uma visão clínica, estando fortemente associada a laudo, diagnóstico e tendo a sua realização condicionada à figura de especialistas.

No indicador temático das *condições de permanência* (n°4), a Deliberação n° 02/03 (Pr), ao priorizar o atendimento em classe especial através do agrupamento de alunos por necessidades educacionais especiais de características assemelhadas, desconsidera que, apesar de serem enquadrados na mesma categorização, por exemplo, deficiência mental, cada aluno apresenta sua individualidade, que os torna diferentes entre si. Finalizando, é importante salientar que alguns indicadores do indicador temático dos *serviços especializados* (n°7), na Resolução n°267/02 (RS), no Parecer n°441/02 (RS), na Resolução n° 01/96 (SC) e na Deliberação n° 02/03 (Pr), estabelecem a criação e a manutenção de atendimentos especializados segregados em substituição ao ensino comum, tais como: classes, escolas e oficinas especiais, sala de atendimento alternativo e centro multidisciplinar de atendimento especializado.

A exposição desses indicadores elucida um imaginário construído acerca do fenômeno da deficiência, cujas características reportam à Representação Social de deficiência referente ao modelo médico. Essa leitura conectiva refere-se a um círculo relacional, o qual envolve a constante busca por categorizar a deficiência, a anormalidade apresentada pelo aluno, que o impede de corresponder aos padrões normais de aprendizagem construídos e validados pela escola, pois concebe-se que a problemática da não aprendizagem reside no próprio aluno com NEE's.

A Representação Social de deficiência referente ao modelo médico permite a leitura do paradigma educacional da integração. Esse paradigma estabelece um padrão estático de aprendizagem, o

qual promove a exclusão escolar dos alunos que, por ventura, não corresponderem a essa invenção da escola tradicional. Quando o aluno com NEE's não consegue se ajustar à teórica homogeneidade de aprendizagem dos alunos normais/ iguais, acaba sendo diagnosticado como anormal, conseqüentemente outros espaços educacionais lhe são delegados, os quais constituem o sistema especial de ensino, voltado para a educação dos não capacitados à aprendizagem requerida pelo ensino comum. A existência desses espaços segregados, enfatiza e reitera o pensamento social da possível anormalidade contida no aluno e de intervenções que curem ou minimizem tal problemática. Caso isso ocorra, ou seja, caso o aluno desenvolva pré-requisitos para a sua participação no ensino comum, este poderá ser integrado nesse sistema comum, tal como ele se apresenta.

Nesse sentido, o paradigma da integração pressupõe uma inserção seletiva dos alunos no ensino regular, ou seja, em consonância com o próprio significado da Representação Social de deficiência referente ao modelo médico o aluno portador do problema, que apresenta NEE's deve por si próprio se adaptar ao contexto escolar organizado para os alunos normais. Nesse caso, o único comprometimento da escola com esse alunado é o de disponibilizar vagas, tratando-se, assim, a integração de uma simples inserção física.

6.1.2- Representação Social de deficiência referente ao modelo social à leitura do paradigma educacional da inclusão

A Resolução n°267/02 (RS) e a Deliberação n° 02/03 (Pr), conforme anteriormente abordado, ao possibilitarem uma leitura ambígua referente ao *acesso dos alunos com NEE's no ensino comum* (indicador temático n°1) assumem conotação de que a prioridade do atendimento educacional aos alunos com NEE's deve ocorrer nas classes do ensino regular. Assim sendo, o ensino regular e a Educação Especial unificam-se, formando um único sistema de ensino voltado para a valorização e o atendimento de todos os alunos. Essa explanação é ratificada em alguns itens do indicador temático denominado de Educação Especial (n°2), por exemplo, quando, na Deliberação n° 02/03 (Pr), conceitua-se a Educação Especial como modalidade que assegura educação de qualidade a todos os alunos com NEE's. A própria definição de modalidade contida na Resolução n°267/02 (RS) e na Deliberação n° 02/03 (Pr) pode assumir o sentido de a Educação Especial perpassar todos os níveis de educação básica, respondendo aos interesses da educação desconectada dos possíveis interesses que possam estar contidos nos adjetivos especial e regular.

Ao se estabelecer um sistema educacional único, rompe-se com a visão de alunos específicos para educações distintas e, portanto, no indicador temático do *alunado* (n°3), a Resolução n°267/02 (RS), a Resolução n° 01/96 (SC) e a Deliberação n° 02/03 (Pr), ao adotarem uma terminologia para o alunado da educação, transpõem o limite de uma categoria ou grupo específico, passando a incluir todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem sem, necessariamente, apresentar uma deficiência real. Nesse sentido, significa também o reconhecimento de que a presença de uma deficiência não implica,

necessariamente, que o aluno que a apresenta terá dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, no decorrer da sua trajetória escolar. Ao descategorizar essa terminologia, as NEE's podem ser apresentadas por qualquer aluno que esteja experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

Ao referir acerca das NEE's, torna-se relevante discutir sobre um item, contemplado neste indicador temático, a avaliação, a qual, na Deliberação n° 02/03 (Pr), é entendida num aspecto verdadeiramente pedagógico. Ela deve ser realizada pelo professor de sala de aula, com o apoio de especialistas, no próprio contexto escolar, buscando a identificação das necessidades educacionais do aluno, do professor e da escola, para que o “contexto escolar” seja adaptado para a remoção de suas barreiras de aprendizagem e poder responder às necessidades de todos os seus alunos.

No indicador temático das *condições de permanência* (n°4), a Resolução n°267/02 (RS) e a Deliberação n° 02/03 (Pr) referem-se à acessibilidade física, a qual, sozinha, não garante a inclusão do aluno com NEE's, mas se constitui na superação de uma das primeiras barreiras impostas pela escola aos alunos. Esses documentos prevêm, ainda, recursos didáticos pedagógicos que promovam um ambiente de aprendizagem rico para a turma como um todo, bem como outros recursos que se referem à necessidade específica de um aluno, mas que se fazem necessários para que lhes sejam garantidas condições de aprendizagem. Já o Parecer n°441/02 (RS), a Resolução n° 01/96 (SC) e a Deliberação n° 02/03 (Pr) contemplam adaptações curriculares para garantir a igualdade de oportunidades a todos alunos, ou seja,

oferecer, por meio de condições desiguais, que o aluno com NEE's possa ter um currículo adequado às suas necessidades e aos seus interesses individuais. No que tange ao corpo docente, a Resolução n°267/02 (RS), o Parecer n°441/02 (RS), a Resolução n° 01/96 (SC) e a Deliberação n° 02/03 (Pr), ao preverem que os professores (da Educação Especial ou da classe comum) devem estar capacitados para o atendimento de alunos com NEE's, favorecem o entendimento de que os professores devem contribuir para a construção da aprendizagem de alunos com diferentes potencialidades, em busca de novos caminhos para que o processo educacional seja, de fato, significativo para todos.

Outro indicador temático relevante refere-se à terminalidade específica (n°5), a qual, nos indicadores do Parecer n°441/02 (RS) e da Deliberação n° 02/03 (Pr), constitui-se numa certificação de conclusão de escolaridade, em que constam os conhecimentos adquiridos e as competências alcançadas por determinado aluno depois que a escola esgotou todas as possibilidades de “adaptações”, para favorecer sua construção da aprendizagem. Na Deliberação n° 02/03 (Pr), ela não apresenta um fim em si mesma, ou seja, deve possibilitar novas alternativas educacionais mais condizentes com a idade e os interesses do aluno, tais como, educação de jovens e adultos ou educação profissional.

A educação profissional encontra-se melhor referenciada no indicador temático Preparação para o trabalho/ profissionalização (n°6). A Resolução n°267/02 (RS), o Parecer n°441/02 (RS) e a Deliberação n° 02/03 (Pr) evidenciam a constituição de uma

“educação profissional” flexível, a qual se adapta para garantir o acesso e a participação de todos os alunos no seu contexto. Essa questão representa um avanço em relação à visão inatista e determinista do desenvolvimento humano, a qual parte do entendimento de que a pessoa que apresenta uma deficiência não possuiria capacidade para a aprendizagem; conseqüentemente, para a profissionalização e o ingresso no mercado de trabalho.

No indicador temático dos *serviços especializados* (nº7), alguns itens da Resolução nº267/02 (RS), do Parecer nº441/02 (RS), da Resolução nº 01/96 (SC) e da Deliberação nº 02/03 (Pr) referem-se a atendimentos especializados, os quais se constituem em recursos de apoio para que a escola comum tenha condições de satisfazer as NEE’s. Assim, retoma-se a questão inicial de que a educação comum e a especial passam a constituir um todo unificado, sendo que esse andar juntos pressupõe que, para satisfazer as NEE’s dos alunos, a escola, muitas vezes, precisa passar por adaptações, dentre as quais podem estar os serviços especializados, mas somente os que consistem em recursos de apoio voltados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Tais indicadores apresentam características que constituem um universo em relação ao fenômeno da deficiência, o qual reporta à Representação Social de deficiência referente ao modelo social. Esse universo envolve o respeito e a valorização da diversidade, nesse sentido, essa representação supera o modelo centrado na pessoa, pois concebe que os problemas não estão no aluno com NEE’s, tanto quanto estão na escola.

Essa leitura da Representação Social de deficiência referente ao modelo social expressa o significado do paradigma da inclusão. Portanto, esse paradigma transpõe a concepção da simples ocupação física no espaço do ensino comum por parte do aluno com NEE's, constituindo-se então, no acesso e na permanência desse aluno por meio da valorização e do atendimento da diversidade. Nesse sentido, em consonância com o próprio significado da Representação Social de deficiência referente ao modelo social, o paradigma da inclusão concebe as diferenças individuais, a singularidade contida no processo de construção de aprendizagem realizado por cada aluno passa a constituir o centro do processo educacional.

O paradigma da inclusão, ao assumir o alunado como um todo diferente entre si, delega à escola sua própria responsabilidade outrora erroneamente projetada no aluno. Conseqüentemente, não mais o aluno precisa mudar, mas a escola, entendida como a unificação dos sistemas regular e especial, deve se adaptar para atender a todos alunos que apresentem ou estejam apresentando uma NEE, no sentido de remover os empecilhos que possam estar dificultando a construção da aprendizagem pelo aluno.

6.1.3- Considerações: a possibilidade de um novo começar

Por meio do embasamento teórico, envolvendo a historicidade de aspectos educacionais, legais, conceituais e sociais referentes à Educação Especial, verifiquei uma lenta e gradativa evolução dos direitos das pessoas com necessidades especiais. No entanto, ao

realizar o presente estudo, buscando responder à seguinte problemática *as normas complementares estaduais, específicas à Educação Especial, vigentes nos estados da Região Sul do Brasil, estão comprometidas com a proposta de educação inclusiva?*, constatei que, em tais normas, evidencia-se a manutenção de paradigmas educacionais integradores, bem como amplia-se a consolidação de paradigmas educacionais inclusivos. Portanto, apesar de serem proclamados como documentos a favor da inclusão, as normas complementares estudadas ainda respondem parcialmente a essa proposta educacional, consolidando-se muito mais como documentos de transição do paradigma da integração para o da inclusão, do que propriamente voltados, especificadamente, ao paradigma da inclusão.

As políticas educacionais são constituídas acerca de aspectos socialmente problematizados e, portanto, é justamente o universo cultural e simbólico de determinada sociedade que determina porque é escolhida uma solução e não outra para a questão problematizada. Portanto, a rede de significações é complexa e não se desmantela pelo simples desejo de corresponder a tratados internacionais, de incorporar uma nova postura. Nesse sentido, ainda que movidos tanto pela vontade de acertar, quanto pelo embasamento científico, as normas complementares estudadas não respondem a um modelo único voltado para aspectos inclusivos, pois tais documentos são produto e processo das condições em que se revelam as expectativas de determinados grupos sociais em torno das práticas educacionais estabelecidas.

Assim, concebe-se como verdadeira a frase transformada em jargão educacional a escola inclusiva não é algo que se crie por meio de decreto, pois, nem mesmo o próprio decreto e as normas complementares, enquanto atribuições oriundas de determinada sociedade, são capazes de retratar fielmente um modelo de ações desconexo das práticas, valores, representações que vigoram nessa realidade educacional da qual emergiram.

Ao se assumir que as normas complementares estudadas são produto das relações sociais, por serem definidas, implementadas e avaliadas em relação aos discursos e as práticas educacionais estabelecidas, não se desconsidera o seu viés de transformadoras dessas relações, pois, enquanto balizadoras da educação, ultrapassam as práticas educacionais estabelecidas, pois determinam formas de conceber e de se relacionar, no caso específico, com o aluno com deficiência e, portanto, retornam à sociedade, projetando sutilmente suas representações acerca desse fenômeno, sobre a prática pedagógica.

Assim, considerando a dicotomia das representações sociais de deficiência expressas nas normas complementares estudadas, compreendo a necessidade de reestruturação dos nortes educacionais, redefinindo concepções e vislumbrando novos significados para os propósitos educacionais. No entanto, a mudança de atitude frente ao fenômeno da deficiência constitui-se como uma barreira complexa, pois se trata de uma ação que não pode ser considerada de forma isolada, à pena de correr o risco de apenas se maquiar o preconceito, a exclusão de determinados alunos do contexto escolar. Portanto, este

estudo se constitui apenas como uma parte do contexto onde o processo representacional se evidencia, sendo necessário um imbricamento entre políticas educacionais, escola e sociedade na busca da transformação da representação acerca do fenômeno da deficiência, na luta para que, gradativamente, a integração venha sucumbir à inclusão, efetivando mudanças de atitudes no contexto escolar, evoluindo para um efetivo entendimento da educação para todos.

Cabe ressaltar que a integração foi resultante de um processo de muita luta, para se proporcionar ambientes educacionais (ainda que segregados no que se refere ao espaço e/ou às relações estabelecidas) para as pessoas deficientes, as quais se encontravam excluídas de toda e qualquer ação pedagógica. Nesse sentido, o paradigma da integração respondeu a um momento social, necessário para que hoje pudéssemos estar discutindo acerca da inclusão; conseqüentemente, deve ser reconhecido como um fenômeno psicossocial. No entanto, ao assumir a importância da integração nesse processo, não pretendo, aqui, negar que esse paradigma não responde aos anseios de uma proposta social que contempla a diversidade na educação, pois o seu modelo estrutural de atendimento educacional acaba por ser conivente com a manutenção de outras formas de exclusão.

Assim sendo, o paradigma da inclusão não tem um início em si mesmo, mas é decorrente de um processo que é político, social e histórico. Esse processo, conforme constatado neste estudo, não se constitui de forma linear e, portanto, por mais que se deseje uma proposta educacional inclusiva, o paradigma da integração ainda hoje

exerce influencia na estruturação de práticas e pensamentos, favorecendo até mesmo a existência do objeto de estudo desta dissertação, ou seja, de normas complementares específicas à Educação Especial.

A existência dessas normas corrobora para o entendimento de que a normatização existente para a Educação Básica não corresponde aos alunos com NEE's, pois, para eles, existe uma normatização especial. Sob essa ótica, elucida-se a dicotomia entre educação comum e Educação Especial, imposta pelo paradigma da integração e evidenciada em outros aspectos analisados no decorrer deste estudo. Assim, corre-se um duplo risco: como são normas específicas à Educação Especial, muitos educadores se eximem em conhecê-las e discuti-las por não serem da área, ou ainda, acabam sendo deixadas de lado pelo próprio grupo de profissionais que respondem pela Educação Especial. Assim sendo, a Educação Especial pode permanecer como um debate à parte, mantido apenas por especialistas, bem como, ser/permanecer excluída das reflexões em torno da educação geral.

Portanto, a re-significação do paradigma educacional da integração para o da inclusão envolve um novo olhar, uma mudança de representação que contemple a valorização e o respeito à diversidade, sem segregar alunos, professores, espaços e políticas. Com isso, não proponho um desmantelamento da Educação Especial, pois eliminar o apoio especializado na escola pode assumir a conotação de eliminar as condições necessárias para que alguns alunos

possam ser efetivamente incluídos; no entanto, essas práticas precisam ter o seu papel redefinido em relação ao paradigma da inclusão.

O paradigma da inclusão pressupõe rupturas, crises e incertezas, implica compreender a inclusão não apenas como sendo oriunda de um processo, mas também, como sendo um processo em si e não um destino. No entanto, essa transposição de paradigmas, conforme anteriormente referenciado, não é fácil, pois existe uma complexa rede de desafios a serem enfrentados. A caminhada é longa e não pode ser traçada isoladamente, pois a incorporação do paradigma da inclusão não depende simplesmente da mudança da política educacional ou da mudança organizacional das escolas, visto que a assimilação desse paradigma depende da transformação do processo representacional, através do qual se desencadearão essas mudanças, pois a representação orienta comportamentos, comunicações e, propriamente, as relações sociais de determinado grupo. Para tanto, é preciso abandonar a visão simplista de que o atendimento da diversidade depende exclusivamente de um puro ato de vontade. Faz-se necessário traçar estratégias que contribuam para novas relações teóricas-práticas e não teóricas-práticas, as quais favoreçam a construção de concepções alicerçadas na aceitação, no respeito e no atendimento da diversidade e das potencialidades humanas. Mas, acima de tudo, é preciso estabelecer parcerias, confraternizar idéias, sentimentos, experiências, enfim, dar voz e ouvido à experiência dos sujeitos envolvidos neste processo, pois, ao falarem sobre as suas experiências, dificuldades e percepções em relação ao processo de inclusão, os sujeitos estão revelando o seu ser subjetivo, no qual

residem as origens da rejeição, dos seus preconceitos, dos obstáculos de uma prática voltada para a inclusão.

Ao elencar esses desafios, concluo o presente trabalho não com um ponto final, mas com reticências, pois, apesar de ter conseguido responder às inquietações que me motivaram para a sua realização, deixei novos questionamentos aflorarem para um novo ponto de partida, para novas possibilidades em pesquisa.

7-REFERENCIAS

7-REFERENCIAS

ALMEIDA, R. M. S. Conversando sobre escola inclusiva. **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2002, p.01-04, 10 junho 2004.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/ deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.

ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2002, p.01-11, 10 junho 2004.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. M L. de. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALEEIRO, A. **Direito Tributário Brasileiro**. Atualizado por Misabel Abreu Machado Derzi. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BIANCHETTI, L. Palestra: aula inaugural do Mestrado em Educação – PPGE/CE. Auditório do CCR – UFSM: 25 de março. In: **I Semana do Centro de Educação**. Promoção Centro de Educação, PPGE e Coordenações dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial: de 24 a 28 de março de 2003.

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

——— Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

——— Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. ° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

——— Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2.ed. Brasília, CORDE, 1997.

——— Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília - Lei n. ° 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União.

——— Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRUSCHI, M. E. Estudos culturais e pós-modernismo: psicologia, mídia e identidades. In: GUARESCHI, N. M. de F. & MICHEL, E. B. (orgs.) **Psicologia Social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.75-94

BUENO, J. G. S. de. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-19, 29 outubro 2001.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

——— **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Estado do Paraná. **Indicação n°1/03** de 2 de jun. 2003. Conselho Estadual de Educação

– Pr. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Relatores: Solange Yara Schmidt Manzochi, Clemência Maria Ferreira Ribas, Darci Perucine Gilioli, José Frederico de Mello, Marina Holzmann Ribas, Rosi Mariana Kaminski e Shirley Augusta de Sousa Piccioni. Curitiba, n°730/03, p.1-12, jun.2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Estado do Paraná. **Deliberação n°2/03** de 2 de junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003. p.1-11.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Estado de Santa Catarina. **Deliberação n°01/96** de 15 de fevereiro de 1996. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 1996. p.1-3.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Estado do Rio Grande do Sul. **Parecer n°441/2002** de 10 de Abril 2002. Conselho Estadual de Educação – RS. Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Relator: Dorival Adair Fleck. Porto Alegre, n°310/27.00/01.4, p.1-9, abril 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Estado do Rio Grande do Sul. **Resolução n°267** de 10 de abril de 2002. Fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2002. p.1-3.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ªed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado

em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003, p.07-28.

EIZIRIK, M. F. et alii. A onda inclusiva ou o vento do degelo. **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2002, p.01-11, 10 junho 2004.

EIZIRIK, M. F. Por que a diferença incomoda tanto? **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2002, p.01-13, 10 junho 2004.

FABRÍCIO, N. M. de C. & SOUZA, V. M. de C. B. de. Inclusão escolar e a nossa realidade educacional. **Pedagogo Brasil: o futuro do planeta em suas mãos**. www.pedagogobrasil.com.br, s/data, p.01-09, 10 junho 2004.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI P. & JOVCHELOVITCH S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.31-62.

FAUCONNET, P. **Educação e sociologia: um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet**. Trad. Prof. Lourenço Filho. 11^a ed. São Paulo: Melhoramentos; (Rio de Janeiro): Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERREIRA, A. B. de H. (1910 – 1989) **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3^a ed. rev. E Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLETCHER, A. Idéias práticas em apoio ao 3 de dezembro: dia internacional das pessoas com deficiência. **Entre amigos: rede de informações sobre deficiência**. www.entreamigos.com.br, Trad. Romeu Kazumi Sassaki. S/ data, p.01-13, 07 maio 2004.

FONSECA, V. da. Tendências futuras da educação inclusiva. In STOBÄUS, C. D. & MOSQUERA, J. J. M. (Orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.41 - 64.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GIL, J. **Monstros**. Lisboa: Quetzal Editores, 1994.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.321-342.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (Org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.141-156.

GUARESCHI, P. A. & JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In GUARESCHI P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.17- 26.

GUIRALDELLI, P. J. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª ed. Brasília: Plano, 2000. p.21-33.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.53-66.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.63- 88.

KERN, E. O processo de inclusão/ exclusão: uma possibilidade de (re)significar práticas. In STOBÄUS, C. D. & MOSQUERA, J. J. M.

(Orgs). **Educação Especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.147 - 176.

MACEDO, L. de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Educação on-line.** www.educacaoonline.pro.br, 2002, p.01-19, 10 junho 2004.

MACHADO, H. de B. **Os princípios jurídicos da Tributação na Constituição de 1988.** 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1994.

MACHADO, R. et alii. **Danação da Norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Banco de escola:** educação para todos. <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/index.html>, s/ data, p. 01-19, 07 maio 2003.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED/ UNICAMP. **Programa Educacional Futuras Gerações.** <http://www.futurasgeracoes.com.br>, s/ data, p. 01-16, 10 junho 2004.

MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 1989.

MAURO, T. de. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. das S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. **Educação on-line.** www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-07, 10 junho 2004.

——— Alunos e escolas com necessidades especiais no século XXI. **Educação on-line.** www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-06, 10 junho 2004.

_____ **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionario.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, S. L. de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. (Org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2002, p.129-140.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Huitec, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In. **Revista Ciência e Educação.** www.fc.unesp.br/pos/revista, 2003, Vol.9, N°2, p.191-211. 28 março 2004.

_____ Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In GRILLO, M. C. & MEDEIROS, M. F. (Orgs). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica.** Porto Alegre: Edipucrs, 1988, V.1, p.111-130.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ Prefácio. In GUARESCHI P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.07- 16.

_____ Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, D. (Org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.45- 66.

MRECH, L. M. Os desafios da Educação Especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-19, 10 junho 2004.

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-33, 10 junho 2004.

NAUJORKS, M. I. **A deficiência e o espaço na tv: quando a mensagem faz a diferença**. 1993.163f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. In. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.6, N°1, 2000, p.27-42.

OLIVEIRA, F. O de. & WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. & et alii. (Org). **Psicologia social contemporânea: Livro texto**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104-117.

PEREIRA, A. Aula: Modernidade x Pós-modernidade. Sala Vermelha /CE: 17 de setembro. In: ISAIA, S. & PEREIRA, A. **Educação e suas inter-relações Sociais, Políticas e Psicológicas**. Disciplina Curricular do Curso de Mestrado em Educação /PPGE /UFSM: 2° Semestre de 2003.

PERES, S. Multiplicidade. In: ROSSATO, A. C. D. et alii. **O sol amigo**. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2004, p.44.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego** (por Bernardo Soares). São Paulo: Brasiliense, 1995. Vol. II:24.

PILETTI, N & PILETTI, C. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

POLONI, A. S. Atos normativos – administrativos. http://www.widesoft.com.br/users/fp/Artigo_AtosNormativos.html, s/data, p. 01-15, 07 janeiro 2005.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org). **O Conhecimento no Cotidiano** – as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

——— **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

——— **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, M. P. dos. A inclusão da crianças com necessidades educacionais especiais. **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 1998, p. 01-08. 27 janeiro 2002.

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

——— **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997 16p. apost.

——— Entrevista com Romeu Kazumi Sasaki realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto **Educação on-line**. www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-08, 10 junho 2004.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.07-13.

SKLIAR, C. Introdução: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (Org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.08-20.

SHIROMA, E. O. & et alii. **Política educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TONINI, A. Avaliação Dinâmica: um novo olhar na Educação. In **Colet. Programa-Grad. Educ.** Porto Alegre, vol. 6, nº 16, Jan./Fev., 1998, p. 26-32.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALLA, J. & MONTEIRO, M. B. (Orgs). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p.353-384.