

**LUCIENE MARIA DA SILVA**

**A NEGAÇÃO DA DIFERENÇA:  
UM ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA PÚBLICA**

**Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade**

**PUC/SP**

**2004**

**LUCIENE MARIA DA SILVA**

**A NEGAÇÃO DA DIFERENÇA:  
UM ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: História, Política e Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor José Leon Crochik.

**PUC/SP**

**2004**

## COMISSÃO JULGADORA

Prof. Doutor José Leon Crochik (Orientador) - PUC/SP

Prof. Doutor Odair Sass – PUC/SP

Prof. Doutor José Geraldo Bueno – PUC/SP

Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Lúcia Amiralian – USP

Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Eloísa D`Antino - Mackenzie

## RESUMO

Esse estudo buscou compreender como se estabelecem as interações dos alunos com deficiência visual na escola. Trata-se de uma investigação empírica que descreve e analisa a experiência de escolarização desses alunos numa escola pública da rede estadual de ensino em Salvador (BA). Considerando que o presente discurso pedagógico no Brasil recorre a uma perspectiva de acolhimento das diferenças, essa pesquisa analisa como está sendo encaminhada essa diretriz inclusivista no cotidiano das escolas. O estudo tem como fonte teórica principal a Teoria Crítica da Sociedade, privilegiando os estudos de Theodor Adorno sobre a formação e a análise do preconceito como um dos elementos que sustentam a negação social da deficiência. Pretende-se entender como se manifesta o estranhamento que causa uma diferença, no caso, a deficiência visual, buscando esclarecer sobre seu reforço pela educação escolar. Para isso, discute-se acerca do debate sobre as diferenças na sociedade contemporânea, que dá fundamento à proposta inclusivista e ao significado da deficiência como um atributo individual que se torna uma diferença não aceitável no âmbito das relações sociais. Não sendo a diferença uma condição estática e natural, sua percepção condiciona-se ao contexto valorativo da sociedade que lhe dá significado. A análise dos dados, obtidos por meio de entrevistas, observações e documentos da escola, revelou que as interações dos alunos com deficiência visual condicionam-se a fatores que materializam essas relações. Considerando que o sentido da deficiência é resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social, a rejeição da deficiência na escola faz-se pelo descarte das significações próprias dos indivíduos na sua apreensão da realidade, por meio de contatos, ordenações e contraposições que emergem das suas experiências.

Palavras-chaves: Teoria Crítica da Sociedade, preconceito, educação inclusiva, diferenças, educação especial.

## ABSTRACT

This study searches to understand how the interactions of students with visual handicaps take place at school. It is an empiricist inquiry which describes and analyses these students's experience of schooling at a public school in Salvador, Bahia. Considering that the current pedagogic discourse in Brazil appeals to a perspective of housing the differences, this research analyses how this inclusivistic guiding is being conducted in everyday life at schools. The main theoretical source of this study is the Critical Theory of Society, favouring the studies of Theodor Adorno about the rise and the analysis of prejudices as one of the elements that supports the social denial of the defficiency. This study aims to understand how the unfamiliar that causes the difference manifests itself, in this case, the visual handicap, trying to explain its reinforcement through the school education. Thus, we follow the discussion and the debate about the differences in the present day society aiming to strenghten the inclusivistic proposition and the meaning of the defficiency as a peculiar individual quality that becomes an unacceptable difference in the scope of the social relations. As the difference is not a natural and static condition, its perception is subjected to the values the society attributes to it in order to make it understandable. The analysis of the data, acquired through interviews, personal observations and documents from the school, has shown that the interactions of students with visual handicap are conditioned to measures that materialize these relationships. Considering that the meaning of the defficiency is the result of the history of the individual combined with the social environment, the rejection to the defficiency at school is the result of the discarding of the individual's own meaning in his apprehension of reality, through contacts, rules, and contrapositions that emerge from his experiences.

Key words: Critical Theory of Society; prejudice; inclusivistic education; difference; especial education

## RESUMEN

Este estudio buscó comprender como se establecen las interacciones de los alumnos portadores de deficiencia visual en la escuela. Se trata de una investigación empírica que describe y analiza la experiencia de escolarización de estos alumnos en una escuela pública del estado, en Salvador (BA). Dado que, el presente discurso pedagógico en Brasil recurre a una perspectiva de acogida de las diferencias, este trabajo de investigación analiza como se orienta esta directriz de inclusión en las escuelas en su cotidiano. La principal fuente teórica de este estudio, es la Teoría Crítica de la Sociedad, privilegiando los estudios de Theodor Adorno relativos a la formación y análisis del prejuicio como uno de los elementos que sustentan la negación social de la deficiencia, Con este estudio se pretende entender cómo se manifiesta la extrañeza que causa una diferencia, en este caso, la deficiencia visual, buscando aclarar su refuerzo por la educación escolar. Con este fin, se discute acerca del debate sobre las diferencias en la sociedad contemporánea que fundamenta la propuesta de inclusión, y al significado de la deficiencia, que siendo un atributo individual se vuelve una diferencia no aceptable en el ámbito de las relaciones sociales. Sin ser la diferencia una condición estática y natural, su percepción se condiciona al contexto valorativo de la sociedad, que le da significado. El análisis de los datos obtenidos por medio de entrevistas, observaciones y documentos de la escuela, reveló que las interacciones de los alumnos con deficiencia visual se condicionan a factores que materializan dichas relaciones. Considerando que el sentido de la deficiencia es el resultado de la combinación de la historia del individuo con el medio social, el rechazo de la deficiencia en la escuela se hace por el descarte de las significaciones propias de los individuos en la aprehensión de la realidad, por medio de contactos, ordenaciones y contraposiciones que emergen de sus experiencias.

Palabras-claves: Teoría Crítica de la Sociedad, prejuicio, educación inclusiva, diferencias; educación especial

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e à CAPES, pela concessão da bolsa de estudo, que possibilitou a dedicação plena ao doutorado.

Ao Professor Odaír Sass e Professor José Geraldo Bueno, pelas críticas e contribuições no exame de qualificação.

Ao Professor José Leon Crochik pela confiança e respeito com que me acompanhou em todas as etapas desse trabalho.

À Aline, Jaciara, Jonas e aos professores, pela participação na pesquisa, pelo que revelaram e muito me ensinaram.

À amiga Malena Besnosik, pela generosidade com que me acolheu em São Paulo e, sobretudo, por ter me apresentado o conto “Sorôco, sua mãe e sua filha” de Guimarães Rosa.

Às saudosas amigas da PUC, Maria Helena Mitchels e Kety Valéria Franciscatti pela valorosa convivência.

À Jennifer e Antonieta Antonazzi, ao querido Basílio Domingos e à adorável Lili pela companhia nas noites frias de São Paulo.

Aos meus velhos amigos Bob Rabello e Ana Paula Feitosa, pelas cúmplices trocas sobre como fazer uma tese.

Às minhas queridas irmãs Linda Leite e Lúcia Martins, pelo apoio e sensibilidade com que consideraram minha ausência.

À Sarinha e Argus, com quem pude contar para suavizar os momentos de impaciência.

Ao meu companheiro e amado Antonio Olavo, com quem quero sempre despertar.

Ao meu pai, a quem dedico esse trabalho, pela sua firmeza de princípios e pelas lindas cantigas cantadas, quando muito precisei, sobre sabiás que fogem da gaiola.



*Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura,  
mas experiência, a que me induziram,  
alternadamente, séries de raciocínios e intuições.  
Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me  
prezo, sem vangloriar-me. (João Guimarães Rosa)*

## SUMÁRIO

Introdução .....	12
Capítulo 1 - A emergência da “diferença” e sua ideologia num contexto de dissolução do sujeito .....	28
1.1 Sociedade e os múltiplos sentidos da diferença.....	28
1.2 Diferença e tolerância .....	40
1.3 A deficiência como uma expressão da diferença .....	46
1.4 O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência....	63
1.5 Preconceito e deficiência .....	69
Capítulo 2 - Aspectos constitutivos para uma análise da educação de alunos com deficiência.....	75
2.1 Aspectos críticos sobre a Educação Especial .....	79
2.2 A inclusão dos alunos com deficiência na escola .....	99
2.2.1 - O debate sobre a proposta inclusivista no Brasil .....	100
Capítulo 3 - As variações do preconceito na escola: os alunos com deficiência visual e suas experiências de escolarização .....	136
3.1 A orientação do colégio para a inclusão dos alunos com deficiência visual .....	143
3.2 Os alunos com deficiência visual: trajetória escolar ou a “adaptação dolorosa”.....	156
3.2.1 Perfil dos alunos e sua herança escolar.....	156
3.2.2 A inserção no colégio: expectativas e impactos .....	171
3.3 A percepção dos professores .....	176
3.3.1 Um inventário de práticas em turmas heterogêneas.....	176
3.3.2 Percepções e expectativas sobre o aluno com deficiência visual.....	196
3.4 As interações dos alunos no colégio .....	201

Considerações finais.....	211
Referências bibliográficas .....	224
Anexos .....	236
1. Roteiro utilizado para os registros e entrevistas .....	236
2. Notas dos alunos.....	241
1. Entrevistas.....	244

## INTRODUÇÃO

Historicamente a sociedade reservou às pessoas com deficiência um lugar marcado pela discriminação e segregação, onde, geralmente, prevalece um jogo contraditório em que são considerados, ao mesmo tempo, normais – quando lhes são atribuídas características especiais legitimadas pela configuração da diversidade humana – e anormais, por não atenderem às exigências dos padrões culturais relacionados à forma de organização social vigente. Em decorrência, a educação é marcada também pela coexistência de padrões distintos de escolaridade para segmentos socialmente diversos. A escolarização de crianças e adolescentes com deficiência é um dos temas discutidos pela literatura especializada na área de Educação Especial, principalmente na perspectiva da integração/inclusão desses alunos nas escolas regulares.

Essa reflexão se encontra, atualmente, motivada internacionalmente por documentos e campanhas que querem demonstrar a importância da convivência com as diferenças. Tais iniciativas têm como referência a “escola para todos” que é uma diretriz dos organismos internacionais, e, se por um lado, reflete o desejo dos educadores críticos no sentido da universalização da educação, por outro, revela a formulação do direito formal que, por si só, não elimina a seletividade.

A Educação Especial vem sendo criticada sob a argumentação de que sua investigação carece de um suporte teórico mais consubstanciado em análise sociológica e não apenas baseado na medicina e psicologia (Skirtc, 1996). A crise anunciada estaria no fato de que as reflexões empreendidas têm origem quase que exclusivamente entre aqueles muito diretamente envolvidos com a Educação Especial: pais, profissionais e movimentos sociais, que restringem suas análises à prática, sem nenhuma argumentação crítica que produza algum impacto ou reorientação teórica. Suas práticas seriam ainda fortemente marcadas por intenções assistencialistas, herança das Instituições filantrópicas, cujas ações quase sempre

não coadunam com as pesquisas e estudos sobre as possibilidades concretas de aprendizagem das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva surge como proposta de renovação da escola, na medida em que rejeita o ensino segregado, embora sua origem esteja nos movimentos civis da sociedade que progressivamente incorporaram as discussões na área de Educação Especial, considerando a grande demanda desses alunos e as críticas dirigidas às suas práticas segregadoras, representadas por um sistema separado, distinto e um corpo teórico-conceitual pressupondo uma série de métodos especiais. O debate sobre a proposta inclusivista na educação transcorreu durante toda a década de noventa e prossegue, como afirma Mendes (2002), recorrente e controvertido. Para Bueno (1999, p.11), as discussões polarizando educação especial e educação inclusiva não consideram que escola regular e ensino especial “têm uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60/70”. Prossegue dizendo, que o resultado desse processo tem sido a não incorporação de grande contingente de alunos, que fica como responsável pelo fracasso escolar, independente de serem vinculados ao ensino regular ou especial.

De fato, pode-se afirmar que a política educacional brasileira incorporou princípios da educação inclusiva, considerando os vários documentos que a mencionam como modelo. Vários autores referem-se à escassez de pesquisas que analisem como essa orientação está sendo encaminhada nas escolas, a partir de variáveis como: tipos de deficiência, formação de professores, atitudes dos participantes no processo, entre outros.

Alunos com deficiência visual já se encontram na escola regular há bastante tempo, entretanto, poucos conseguem avançar nos níveis de escolarização. Esse é um fato que dá oportunidade para pensar os diversos aspectos que o condicionam: a questão da aprendizagem, a formação dos professores, as políticas educacionais, as adaptações curriculares etc. O que nos interessa como objeto de investigação são

as interações dos alunos com deficiência visual na instituição escolar e consideramos ser este um aspecto que muito influencia para a permanência e a continuidade dos estudos desses alunos. As interações dos alunos com deficiência visual na escola é, portanto, o objeto de investigação desta pesquisa. Como este é um aspecto fundamental dentre os princípios da escola inclusiva, consideramos ser esta pesquisa, também, um estudo sobre como está sendo encaminhada essa importante diretriz educacional numa escola da rede estadual de ensino em Salvador (BA).

O interesse em investigar esse tema surgiu de um fato concreto: um aluno com deficiência visual do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde ensino, encontrou sérias dificuldades para convencer alguns professores do curso de que teria condições para desenvolver as atividades previstas na disciplina Estágio Supervisionado, obrigatória para a conclusão do referido curso. Esse impedimento desencadeou uma mobilização na Faculdade, envolvendo alunos e professores, em que se questionou sobre a possibilidade de uma pessoa portadora de deficiência sensorial ministrar aulas para alunos sem deficiência. O que, de fato, chamou atenção foram as formas como se manifestaram alunos e professores a respeito dessa situação que tornou-se polêmica.

Pude identificar que alguns questionamentos relacionavam-se com as representações da diferença causada pela deficiência, em discussões dissimuladas, que ocultavam o preconceito, a estigmatização, como também atitudes de solidariedade e pressão por parte de alunos e alguns professores que questionavam a incoerência da Universidade, que só “percebeu” o aluno cego no final do curso, quando, na verdade, inúmeras situações anteriores do cotidiano desse aluno evidenciaram-se como restritivas no decorrer do período de quatro anos, sem que tenha havido algum encaminhamento mais planejado. Minha inserção deu-se após tal ocorrido, entretanto, os comentários dos alunos ainda ecoavam sempre que nas aulas eram abordados temas relacionados.

Posteriormente, vinculei-me a um grupo de trabalho da Universidade (professores, técnicos da Secretaria de Educação e de ONGs), que estava traçando um plano de capacitação para os professores do ensino fundamental no sentido de implementar a política de inclusão do Ministério da Educação e Desportos (MEC). Isso proporcionou uma convivência mais intensa com profissionais envolvidos nesse campo, incluindo pessoas com deficiência visual, suscitando questionamentos sobre a questão das diferenças que, posteriormente, tornaram-se motivadores para essa pesquisa. Um dos participantes desse grupo de trabalho era o aluno cego, egresso do curso de Pedagogia, que havia sido questionado quanto à sua possibilidade de exercer a atividade docente sobre a qual vinha estudando regularmente na Universidade. Ele, naquele momento, era um membro do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente. No nosso primeiro encontro quis saber sobre o episódio passado, que já havia sido incorporado no repertório dos alunos como modelo exemplar de preconceito. Muito me surpreendeu o relato desse aluno sobre sua convivência na Universidade, sobre seus primeiros contatos com os colegas e professores, sobre as atitudes e comportamentos, tanto de rejeição como de acolhimento, sobre as suas defesas e resistências para continuar o curso, sobretudo, quanto a dubiedade da diferença na percepção dos envolvidos: a visibilidade ou o seu contrário, a depender da ocasião oportuna. Foi nesse momento que me senti tocada pela curiosidade, tão propícia à pesquisa, e assim prefigurou-se o objeto de estudo dessa tese de doutoramento.

Do levantamento sobre a produção científica nesse campo, foi identificado, mediante a publicação “Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação” (Nunes *et al*, 1998, p.123), algumas considerações críticas sobre os temas abordados que apontam para a carência de estudos que considerem a “escuta do indivíduo estigmatizado”, bem como das que objetivam investigar situações ou condições propiciadoras ao processo de integração.

Muito impressionou também, tornando-se um elemento de reforço para o interesse na temática, as estatísticas sobre o contingente populacional de pessoas com deficiência no Brasil. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), resultado do Censo de 2000, indicam que 14,5% da população brasileira, equivalente a 24,5 milhões de pessoas, têm alguma deficiência:

... tetraplegia, paraplegia ou heliplegia, 0,44%; falta de membro(s) ou parte dele(s) 5,32%; dificuldade para enxergar, 57,16%; dificuldade de ouvir, 19%; dificuldade de caminhar, 22,7%; incapacidade de ouvir, 0,68%; incapacidade de caminhar, 2,3%; incapacidade de enxergar, 0,6%; e deficiência mental, 11,5%. (Néri, 2003, p.11)

A incorporação de pessoas com alguma ou grande dificuldade para ver, ouvir ou caminhar no universo das pessoas com deficiência pelo Censo/2000, elevou significativamente essa população. Sabe-se que a prevalência de incapacidades está associada, em geral, a precárias condições de renda, escolaridade, moradia e acesso a serviços de saúde, sendo, pois, o resultado do fracasso na prevenção de doenças evitáveis e no tratamento de doenças tratáveis. Segundo Néri (2003), o percentual de pessoas com deficiência que vive abaixo da linha da miséria corresponde a 29,05%, enquanto para a população sem deficiência esse índice é ainda mais elevado: 32%. Esse dado é esclarecido pelo autor, ao considerar: “cabe lembrar que este resultado decorre em larga medida da própria atuação do Estado através de programas de transferência de renda no âmbito do LOAS e do INSS” (Néri, 2003, p.05).

Em publicação recente da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI, 2003), encontramos outros dados estatísticos, baseado em pesquisa do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, cujos resultados foram divulgados no livro “Retratos da Deficiência no Brasil” (2003), apresentando de forma sistematizada os dados do Censo de 2000 referentes a esse segmento populacional com destaque para os aspectos de ordem econômica, regional e social. Em relação à educação, os dados estatísticos são gritantes, deixando evidente o quanto é desequilibrada a relação entre a demanda por escolarização e o atendimento aos alunos com deficiência. Vivarta (2003, p.137) apresenta uma tabela que mostra a proporção em que cresce o número desses alunos que estão fora da escola, na medida em que avançam na faixa etária:



**Tabela 1 – Nível de escolaridade das crianças por tipo de deficiência**

População	Primeira Infância			Infância	
	Não frequentam a escola			(0 a 14 anos)	
	0 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	Não frequen- tam a escola	Não alfa- betizados
População em Geral (2)	67,91	90,57	38,64	5,50	12,38
Sem Deficiência	67,90	90,51	38,53	5,06	11,74
Com Deficiência	64,68	91,58	38,72	11,37	22,41
<i>Mental</i>	71,19	89,74	54,09	33,55	55,55
<i>Visual</i>	49,21	86,41	31,74	6,69	14,40
<i>Auditiva</i>	52,92	85,60	38,75	13,10	28,23
<i>Locomotora</i>	84,38	95,84	56,31	29,70	44,52
<i>Paralisia / falta de membros</i>	78,25	92,89	64,63	38,96	50,95

Fonte: Unicef – *Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira 2003* – Versão Preliminar. Dados: IBGE, Censo demográfico 2000. (Apud Vivarta, 2003, p.137)

Cabe registrar outros indicadores que caracterizam ou atestam a condição de vida desse segmento populacional, de acordo com os dados apresentados pelas publicações citadas que nos dão um panorama da deficiência no Brasil:

- 51,14% da população com deficiência é branca e 48,87% é não branca (pardos, negros, indígenas, amarelos ou outros).
- Os maiores índices de pessoas com deficiência estão nos Estados da região Nordeste: Paraíba (18,76%), Rio Grande do Norte (17,64%), Piauí (17,63%), Pernambuco (17,40%) e Ceará (17,34%). São Paulo é o Estado com menor índice: 11,35%.
- Nas regiões urbanizadas, 14,33% da população tem deficiência ou alguma incapacidade. Ao passo que nas não urbanizadas o índice é de 17,4%.
- 29,6% da população com deficiência vive abaixo da linha de miséria.
- 27,6% da população com deficiência não possui escolaridade, contra 24,6% da população sem deficiência.
- 17,47% da população negra e 17,06% da população indígena apresentam alguma deficiência, enquanto na dos brancos o índice é de 13,78%, o que pode ser reflexo de menor acesso e consumo dos serviços de saúde dos primeiros dois extratos da população.
- 52% da população com deficiência é inativa, ao passo que para a sem deficiência o índice corresponde a 32%.

Diante desses dados cabe questionar: por onde andam essas pessoas? Parece que existe um processo instituído socialmente de incomunicabilidade e invisibilização social desse contingente. A arquitetura urbana impeditiva e os valores sociais excludentes as confinam em espaços privados, limitando-as ao universo familiar ou a instituições especializadas, que, por si só, são pouco estimulantes para o desenvolvimento de habilidades e relações variadas e possíveis. Por outro lado, aqueles que se "mostram" não são "vistos" ou respeitados nos seus direitos, produzindo a percepção no imaginário coletivo de que são pessoas incompletas e incapazes de realizações. Com efeito, a negação social constitui-se a partir dessa dupla segregação que vai, por conseguinte, moldar a identidade e a auto-imagem desses indivíduos.

Segundo o Censo Demográfico de 2000, existem cerca de 4,5 milhões de pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos (IBGE, 2002). Entretanto, o MEC registra apenas 500.375 alunos com deficiências matriculados nas redes de ensino em 2003 (SEESP, 2004). E mesmo desconsiderando o questionamento acerca da validade das escolas especiais do ponto de vista científico e filosófico, dificilmente as famílias encontram escolas acessíveis em suas cidades. Para Bueno (1993, p.39) existe uma parcela da população em idade escolar que é "expulsa da escola regular porque é excepcional", porém, não é incorporada à especial, constituindo-se assim a dupla segregação mencionada acima.

Pessoas com deficiência visual têm uma limitação perceptivo-sensorial dada pela ausência plena da visão que torna diferenciada a apreensão do mundo, refletindo no seu desenvolvimento. Segundo Masini (1993, p.61), "tradicionalmente, a classificação tem sido feita a partir da acuidade visual, sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão, no melhor olho, após a correção", ou seja, enxergam a uma distância de 20 pés aquilo que uma pessoa com visão normal enxergaria a 200 pés; e portador de visão subnormal é "aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições". É importante observar que pessoas com o mesmo grau de acuidade podem apresentar potencial visual diferenciado, sendo necessário quase sempre uma avaliação funcional que identifique sua capacidade e desempenho

visual a partir da observação sobre a forma como se locomove no espaço, como se alimenta e como se orienta. No entanto, a concepção educacional de cegueira caracteriza-se pela ênfase dada apenas à eficiência visual. Masini (1993, p.62) considera mais apropriada para fins educacionais a definição sugerida pela *American Foundation for the Blind* para caracterizar a criança cega como aquela

... cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a quem conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos.

A consideração básica para o entendimento do desenvolvimento da personalidade das pessoas com deficiência visual está nas diferentes condições da cegueira determinadas, principalmente, pelo resíduo visual, tempo e forma como ocorreu a perda. O diagnóstico da cegueira congênita pode provocar nos pais reações caracterizadas como depressão, sentimentos de culpa e ansiedade “que vão progressivamente evoluindo para atitudes compensatórias de rejeição, superproteção ou aceitação” (Amiralian, 1997 p.58). As etapas iniciais do desenvolvimento da criança cega, segundo a autora, seguem um caminho “diverso do das crianças com visão, havendo fases vulneráveis em seu processo de formação de ego que podem ser distorcidas pelo déficit sensorial” (Amiralian, 1997, p.58). Já para a pessoa com cegueira adquirida, a mobilidade, a linguagem oral, o desenvolvimento de conceitos e o fortalecimento do ego estão mais relacionados com as condições anteriores à perda da visão e a sua percepção da cegueira do que ao novo contexto de ausência da percepção visual.

Isso não significa que a educação desses alunos deve ser diferenciada ou especializada, posto que seus processos de aprendizagem são semelhantes aos de seus colegas. Porém, é necessário um entendimento sobre suas especificidades, no que diz respeito à apreensão da realidade, que admita a interação de sujeitos

diferentes. É o que propõe Amaral (1997, p.148), ao defender uma mudança de mentalidade no contexto educacional: da “educação de um tipo de pessoa/aluno” que demanda uma educação especial para um “modelo que privilegia as potencialidades e possibilidades”.

A inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular mostra-se benéfica porque amplia o universo e a experiência que a convivência com os colegas diferentes proporcionam, desde que respeitadas suas formas de organização do conteúdo, cuja referência não é o visual, mas o tátil, auditivo, olfativo, cinestésico e o resíduo visual. Quanto à orientação na escola, é importante que o professor veja o aluno com deficiência visual como um educando que tem necessidades gerais como os outros alunos. As necessidades específicas dizem respeito ao reconhecimento e valorização de outros caminhos perceptuais que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de expressão, ampliação da linguagem, o conhecimento corporal e a representação das coisas que suscitem o interesse pela experiência.

Freire (1998, p.161) relata diversos episódios em que verificou formas de tratamento diferenciado dado a crianças com deficiência visual evidenciado por sentimentos de proteção extremada ou estranheza que dificultam a experiência da criança. A dificuldade para o desenvolvimento de algumas habilidades é real, porém, “não deveria ser impeditiva (...), pois tal dificuldade está imbuída de expectativas sociais referentes ao processo de aprendizagem dessas crianças”. A idéia fundamental para a educação de crianças com deficiência visual é possibilitar que revelem suas formas de apreensão, comunicação e exploração do ambiente mediante estímulos que proporcionem experiências e propiciem autonomia. Conforme Masini (1997, p.34):

Os atrasos no desenvolvimento do deficiente visual, bem como suas dificuldades em vários aspectos ocorrem pelo empobrecimento dos aspectos perceptuais e representacionais devido a dificuldades das pessoas de se relacionarem com aquele que é diferente de si.

A imagem social das pessoas sem visão é variada, indo desde a representação dos que vivem nas trevas aos iluminados. A visão é um sentido que suscita variadas reflexões, que, no limite, buscam entender as possibilidades do ser humano na sua apreensão do mundo. Para muitos, a ausência sensório-visual determina um déficit na aquisição de conhecimentos e de informações, colocando os indivíduos que possuem essa carência como impossibilitados de fazer apreensões necessárias à aprendizagem. Outros discutem sobre a preponderância absoluta da visão sobre os demais sentidos, explicitando que o olhar é fruto da experiência individual, mediado por sentimentos, afetos, preconceitos e posturas ideológicas. Essas são questões antigas, objeto de investigações sobre o desenvolvimento das funções sensoriais pelos estudiosos das mais variadas leituras: medicina, pedagogia, psicologia, comunicação, literatura, cinema etc. O documentário “Janela da Alma”, lançado em 2001, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho, expressa esse interesse pelo sentido da visão como uma forma de olhar, como uma forma de ver que ultrapassa a função de enxergar. O título foi inspirado em Leonardo da Vinci<sup>1</sup> que considerava o olho a janela da alma e o espelho do mundo. Os depoimentos são de pessoas que têm problemas de visão em diferentes gradações: João Jardim, um dos diretores, confessa que “assistiu” a cidade de Nova York sem as suas lentes, ocasionando imagens desfocadas que a tornou mais bela; o cineasta Win Wenders assegura que necessita dos seus óculos para ver melhor, não pela correção proporcionada pelas lentes, mas pelo campo visual, que passa a ter um enquadramento posto pelas hastes da armação, delimitando o que considera excessivo; Oliver Sacks, escritor e antropólogo da saúde, diz que o ato de ver não é só olhar para fora, para o que é visível, mas também para o invisível, tornando possível a imaginação. O poeta Manoel de Barros de forma semelhante, fala que o olho vê, a lembrança revê as coisas, mas é a imaginação e a fantasia que transfigura o mundo, indicando assim, que o visto nem sempre é o que fica apreendido, mas o que dele deriva. O músico Hermeto Paschoal lembra que gostaria de ficar cego por

---

<sup>1</sup> "O olho abraça a beleza do mundo. É janela do corpo, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo. O que há de admirável no olho é que através dele - de um espaço tão reduzido - seja possível a absorção das imagens do universo. De sorte que esse órgão - um entre tantos - é a janela da alma, o espelho do mundo" (Leonardo da Vinci).

um dia para não precisar ver tanta coisa ruim que tem no mundo e que atrapalha a “visão” do que se pode fazer na vida.

Mas vem de Saramago, o autor de “Ensaio sobre a cegueira”, a declaração mais saudosa e, quiçá, pessimista. O escritor chama atenção para o excesso de imagens, que atualmente resulta no seu efeito contrário, que é a cegueira. A poluição visual impõe um ritmo frenético para a absorção das imagens, impedindo o foco em determinados detalhes, não tão sutis, posto que estão desvelados como o é a fome e a miséria da maioria da população mundial. A visão permite que voltemos indefinidamente ao objeto mirado, porém, estamos nos tornando cada vez mais incapacitados até para os detalhes sutis, considerando a fugacidade da imagem e a banalização ocasionada pela tecnologia que, paradoxalmente, não mais nos permite ver, senão deturpadamente. A imagem atualmente cria-se a si própria, passando a nada significar além do momento de captura; banaliza-se, perdendo a possibilidade de emocionar. Essa é a idéia que está presente também na sua obra “A caverna”. A de que vivemos atualmente como na caverna de Platão, em que as imagens substituem a realidade.

A discussão sobre o olhar esteve também no centro das atenções em meados da década de oitenta, no ciclo de palestras promovido pela FUNARTE denominado “O Olhar”, que resultou na publicação em 1998 do livro homônimo, reunindo os trabalhos apresentados pelos vários autores brasileiros que participaram do evento. Nos seus vários textos, algumas questões e teses semelhantes insistiram em se repetir:

Por que, dentre os sentidos, o olhar é o primeiro a ser chamado à ordem?  
(Aduino Novaes)

Por que tantos pensadores escolheram como modelo de “saber” a visão e não a audição ou o olfato? (Gerard Lebrun)

A coincidência de olhar e conhecer não pode ser absoluta porque o ser humano dispõe de outros sentidos além da visão: o ouvido, o tato, o paladar

e o olfato também recebem informações que o sistema nervoso central analisa e interpreta. (Alfredo Bosi)

O preconceito é uma cegueira induzida socialmente. (Sérgio P. Rouanet)

Se eu não tivesse do mundo a apreensão pelo olhar, só o apreendessem pelo tato, pelos ouvidos, pelo olfato, pelo gosto, se eu só o apreendessem assim, que noção eu teria, por exemplo, da manhã? (Ferreira Gullar)

Como olhar quando tudo ficou indistinguível, quando tudo parece a mesma coisa? (Nelson Peixoto)

Marilena Chauí muito impressiona ao questionar a indiferença ao que cotidianamente afirmamos e que dizem ser o olhar: viver na escuridão, ponto de vista, visões de mundo, evidência clara, amor cego etc. Diz ela: “Dos cinco sentidos, somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão no léxico do conhecimento”. Para logo depois questionar: “de onde vem esse privilégio do olhar?”. Após fazer referências ao pensamento na história da filosofia, conclui:

Por que então haveríamos de nos surpreender com a presença do léxico do olhar no léxico da filosofia? Não nasceu ela sob os auspícios de Apolo, deus da luz e clarividência, dito o Resplandecente? Espantoso seria se a filosofia não vivesse obcecada pela luz e pelo olhar. (Chauí, 1998, p.43)

E mais:

Por que espantarmos, afinal, com o privilégio do olhar? Não tem sido a história da filosofia o interminável debate entre o ser e o aparecer, o aparecer e o parecer, o parecer e o ser? Não é a teoria do conhecimento a longa “Dialética do Esclarecimento”? (Chauí, 1998, p.44)

Essa herança é o que impõe a soberania do olhar fisiológico como condição de conhecimento, dado que essa é uma realidade para uma maioria que vê, numa sociedade onde os indivíduos sobrevivem na minoridade, cativos e impotentes que são para a afirmação das diferenças individuais independente de sua representação numérica. Cabe identificar nas práticas humanas, e entre elas, nas práticas educacionais, os elementos pouco intocados no que se refere à compreensão dessa

repetição histórica que fortalece atitudes de preconceitos e fundamenta os comportamentos economicamente racionais.

Não é objetivo da pesquisa investigar a influência da cegueira no desenvolvimento da personalidade, ou mesmo no desenvolvimento cognitivo, mas entender como os indivíduos que têm deficiência visual vivem suas experiências de escolarização em ambientes não segregados. Sabemos que a presença da deficiência induz uma reestruturação orgânica que singulariza seus processos de apreensão, consideração importante para não atribuímos uma caracterização do aluno com deficiência visual com potenciais idênticos ao de um aluno que enxerga. Amiralian (1997) chama atenção para esse aspecto, muito presente num período anterior à década de sessenta, em que se identificava nos estudos especializados a preocupação demasiada em apontar que as pessoas com e sem deficiência visual eram em tudo semelhantes, com a pequena diferença que os últimos não enxergavam. O propósito era normalizá-los ao máximo, através da utilização de recursos instrumentais<sup>2</sup>. Pressupomos, todavia, que essa normalização se consubstanciava, principalmente, pela autoconsideração por parte das pessoas com deficiência quanto a necessidade crescente de adaptar-se para serem aceitos e integrados. Já as particularidades dos processos perceptivos, resultado das adaptações orgânicas possíveis, não os diferenciam a ponto de justificar o distanciamento ou a separação de salas de aula. Como nos lembra Masini ( 2002, p.79):

... é importante que o educador conheça o que é específico para sua educação. Para sua tranqüilidade, porém, é importante que saiba que essa criança tem mais semelhança do que diferenças com a criança que não tem deficiência sensorial. Elas têm as mesmas necessidades básicas físicas, emocionais e intelectuais.

Essas questões tornam-se pertinentes por sabermos que as concepções ou representações sobre a cegueira estão fortemente arraigadas no inconsciente

---

<sup>2</sup> Era também, uma forma de tentar eliminar as concepções populares sobre os cegos como seres que viviam nas trevas e toda sorte de misticismo que, ainda hoje, os colocam como adivinhos, visionários, amaldiçoados etc.



social, não sem motivos, pois que a literatura, a música, o cinema e outras manifestações da cultura veiculam noções contraditórias ou naturalizadas ainda hoje, ora considerando os cegos como seres superiores, ora imbecilizando-os.

Esta pesquisa busca compreender como se estabelecem as interações dos alunos com deficiência visual no interior da escola. Pretende-se descrever e analisar a experiência de escolarização dos alunos com deficiência visual a partir das suas interações na escola, utilizando a análise do preconceito como um dos elementos que sustentam a negação social da deficiência, negação essa que se constitui a partir dos processos objetivos e subjetivos de segregação.

O estudo tem como fonte teórica principal a Teoria Crítica, privilegiando os estudos de Theodor W. Adorno, especialmente aqueles que contribuem para a reflexão sobre a formação. Esse autor apresenta-se como um referencial singular para a investigação, na medida em que estão presentes em sua obra diversos conceitos que contribuem para elaboração e reflexão das relações entre o indivíduo e a sociedade, pois enfatiza a natureza socialmente produzida do conhecimento e a subordinação dos diversos fatores da vida às contradições sociais existentes. Com esse referencial a pesquisa irá focalizar três eixos para a análise:

- a) O discurso contemporâneo sobre a diferença na educação: a literatura educacional vem enfatizando nos últimos anos a “pedagogia da diferença” voltada para a diversidade. A justificativa é que a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades nos demais colegas da classe, principalmente o aprendizado sobre a diversidade. O discurso parece ter como fundamento o direito de ser cidadão nas suas especificidades, numa perspectiva formal, atribuindo a diferença a questões individualizadas. Observa-se que o reconhecimento das diferenças funciona como um discurso “politicamente correto” restrito aos procedimentos da tolerância. Nessa perspectiva, a diferença tende a ser naturalizada, não percebida como uma atribuição de valor resultado de processos de produção social, encaminhando para estratégias pedagógicas

que mais se assemelham à benevolência e ao estímulo da boa vontade. Se a afirmação das diferenças pressupõe o reforço do indivíduo, é oportuno destacar sua fragilidade na sociedade atual, que tem como princípio de formação a adaptação, fenômeno que atinge as relações sociais nas suas diversas dimensões: “tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (Adorno, 1996, p.382).

- b) A formação e a escolarização: se o que a pesquisa pretende investigar são as interações escolares dos alunos com deficiência visual, é imprescindível refletir acerca da ação que a escola tem como objetivo declarado à formação desses alunos. O entendimento sobre o que é a escola, sobretudo a atual escola pública, que propõe a inclusão de alunos com limitações sensorial, física e/ou mental nas escolas regulares, deverá expressar de forma crítica o processo de integração que é viabilizado pelas práticas pedagógicas escolares e pode ser caracterizado como pseudoformação, que é contrária à individuação e transcende os muros da escola. Contudo, é nela que encontra espaço favorável para atuar, devido às suas funções, apesar de sua condição atual precária. O resultado é a integração quase sem resistência, que corresponde à conformação à vida, moldada segundo os princípios de equivalência e unidimensionalidade. Nessa discussão cabe aprofundar sobre a possibilidade de afirmação da diferença pela ação da escola.
- c) O preconceito embutido no processo de formação: A literatura sobre Educação Especial vem promovendo nos últimos anos variadas discussões sobre a inclusão do portador de deficiência na escola regular pautadas em orientações legais sobre direitos sociais. No entanto, a investigação dos aspectos relativos ao preconceito de que são vítimas essas pessoas tem sido uma preocupação pouco freqüente entre os pesquisadores da área educacional, ou quando abordadas, circunscrevem-se no contexto da discussão inclusão/exclusão social, sem aprofundar sobre os fatores subjetivos que interferem no processo das relações estabelecidas na sala de aula, na escola e na sociedade. Na escola, o aluno com deficiência se constitui de forma defensiva para evitar maior sofrimento causado pelo

preconceito, porém, nem sempre consegue evitar a adaptação dolorosa. A designação da diferença assim colocada contribui para o desencadeamento dos processos de discriminação, por vezes tão forte, que suas influências ultrapassam os limites do indivíduo com deficiência, se estendendo para os familiares ou para relações mais próximas. Esse eixo da pesquisa está relacionado ao anterior, na medida em que o processo de formação, que diz respeito às formas de apropriação da realidade, determinam a humanização ou desumanização, gerando atitudes de adaptação, preconceito ou afirmação da individualidade.

Pretende-se, com esse estudo, entender, no âmbito das interações dos alunos com deficiência visual na escola, como manifesta-se o estranhamento que causa uma diferença, no caso a deficiência visual, na busca por elucidar sobre seu reforço e produção pela educação escolar a partir das interações nela processadas. Partimos do pressuposto de que o respeito às diferenças não se reduz ao seu mero reconhecimento como um dado ou mecanismo dos procedimentos de tolerância.

Esse trabalho está dividido em quatro partes correspondendo aos eixos de análise apresentados anteriormente. No primeiro capítulo será apresentado o debate acerca da questão das diferenças que dá fundamento à proposta inclusivista e ao significado da deficiência como um atributo individual que se torna uma diferença não aceitável nas relações sociais cotidianas, constituindo-se em preconceito e estigmatização. No segundo capítulo, há a descrição de elementos significativos para uma análise da escolarização de alunos com deficiência, apresentando também o debate sobre a proposta de educação inclusiva que vem sendo anunciada pelo MEC desde a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O terceiro capítulo aborda as variações do preconceito na escola, por meio da análise dos depoimentos dos alunos com deficiência, seus professores e colegas. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, destacando da análise dos dados, as reflexões mais conclusivas confrontadas com as referências teóricas.

## **CAPÍTULO 1 - A emergência da “diferença” num contexto de dissolução do sujeito**

A discussão sobre diferenças e diversidade na sociedade vem se constituindo em palavra de ordem na literatura educacional, motivada internacionalmente por documentos que apontam para a importância do princípio de “educação para todos”. Muito tem sido enfatizado sobre a pedagogia da diferença voltada para a diversidade: respeito às diferenças, convívio com as diferenças, valor das diferenças, direito às diferenças são expressões valorizadas nas publicações mais recentes.

Neste capítulo iremos analisar o conceito de diferença, identificando-o como elemento de base para a reivindicação da escola inclusiva que propõe o atendimento de todos os alunos na escola regular independente das suas singularidades. Interessa-nos, mais particularmente, entender sobre o que faz as pessoas afirmarem tão freqüentemente a diferença, sem admiti-la nas suas relações cotidianas. A negação da diferença constitui o preconceito que é um julgamento negativo, independente da experiência, aspecto que será discutido posteriormente.

### **1.1 Sociedade e os múltiplos sentidos da diferença**

Podemos afirmar que as ciências humanas vêm destacando sobremaneira a questão das diferenças, dentre as temáticas contemporâneas. Trata-se de evidenciar o processo que leva homens e mulheres à afirmação do igual e negação do diferente, dando um status negativo ou preconceituoso ao que consideram “o outro”, “o estrangeiro”, “o diferente”. Esse “outro”, porém, consiste em questão recorrente para a humanidade ao longo da história. A descrição da diversidade humana tem sido feita, principalmente, a partir de duas perspectivas: 1) a perspectiva etnocêntrica é a concepção dos que se empenham em transformar os valores próprios à sociedade a que pertencem, em valores universais, julgando os costumes alheios a partir de analogias fundadas nos próprios costumes. Em conseqüência, o

juízo do outro informa mais sobre aqueles que falam do que sobre quem é falado, restringindo a amostragem do humano às culturas hegemônicas (Todorov, 1993). Trata-se da desqualificação do “outro” em prol de um “mesmo” universal, tendo como premissa a existência de uma lógica predominante nos modos de percepção próprios da condição humana. Expressa o desejo de elaboração de uma teoria única do mundo, uma racionalidade capaz de atestar uma ampla gama de acontecimentos, inclusive, os particularismos; 2) já a perspectiva relativista proclama o valor igual para todas as diferenças, com privilégio para a descrição da coerência interna do grupo e do dinamismo criativo autônomo. Nesta perspectiva, a compreensão das experiências humanas parte da significação que têm no contexto em que se manifestam. Expressou um avanço do pensamento, na medida em que denunciou os ideais totalitários do etnocentrismo a exemplo da eugenia e do colonialismo. No entanto, a superação do etnocentrismo mostrou-se igualmente problemática e, como afirma Montero (1996, p.44), instaurou um dilema teórico e ético pois, ao rejeitar pretensões universalistas, ainda assim, obriga-se a uma tradução da realidade já que a necessidade de compreensão dos valores do “outro” é um problema apenas para os que querem explicar e refletir sobre as configurações sociais. Ou seja, não deixa de ser também uma interpretação que traduz fatos. Nesse âmbito, mesmo entendendo que tais interpretações podem significar proteção às minorias, possibilitou também atestar movimentos de ultradireita que buscam legitimar poderes em nome de uma diferença reivindicada.

Embora a diferença seja um tema recorrente nas preocupações das ciências humanas, é possível identificar o destaque atualmente dado a essa temática por parte dos pesquisadores da área de educação. O interesse despertado parece ser devido aos conflitos contemporâneos marcados por elementos que a realçam, a exemplo do aumento populacional, os fluxos migratórios em direção às grandes cidades, a má distribuição de renda, a miscigenação de etnias, os sincretismos religiosos, os movimentos sociais por direitos humanos e a disponibilização de alguns serviços, ainda que tardia e lenta, para segmentos historicamente marginalizados, possibilitando mais visibilidade nos espaços públicos das áreas

urbanas. Um dado a ser considerado é que os segmentos ditos diferenciados condicionam-se a uma história em que predominam relações e condições de existência extremamente desiguais, nas quais a propriedade é o que, principalmente, define o poder. Se a cultura não cumpriu sua promessa de conquista da liberdade é por estar ainda condicionada às suas tendências regressivas que impõem sacrifícios e levam a um estado de sobrevivência em que a vida deixa de ser um fim, tornando-se apenas uma possibilidade remota do que poderia vir a ser. Nesse âmbito, as relações sociais revelam a irracionalidade da cultura, que não permite a convivência com modos de ser diferenciados. A diferença emerge, dessa forma, como categoria e como problema social.

As diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado que é o que lhe dá sentido. É o grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, que lhe dá importância e valor. A diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos. Horkheimer e Adorno (1973) recorreram à lembrança do longo processo do desenvolvimento humano evidenciando a diferenciação das funções sociais, bem como o controle da natureza pelos homens enfatizando os conceitos de sociedade e de indivíduo formulados com a “ascensão da burguesia moderna”, recuperando concepções que já os prenunciavam no passado histórico: desde o entendimento de socialização por Platão, como “base da divisão do trabalho”, em oposição à “fundação divina da polis”, a sociedade e o Estado como “imagem da Cidade de Deus” no período medieval, até sua expressão como “a que a sociedade burguesa se aterria daí em diante: a doutrina segundo a qual a sociedade se baseia na propriedade privada, cabendo ao Estado a obrigação de assumir a tutela dessa propriedade” (Horkheimer e Adorno, 1973, p.26-31).

O conceito de sociedade, para Horkheimer e Adorno (1973, p.26), “define mais as relações entre os elementos componentes e as leis subjacentes nessas relações do que, propriamente, os elementos e suas descrições comuns”. A sociedade é

pensada sob a perspectiva da tensão entre suas instituições e os indivíduos que a constituem. Essa indicação libera o pensamento engessado que a caracteriza como uma entidade orgânica, uma congregação de indivíduos, para então considerar suas instituições e processos sociais como a base onde ocorrem experiências de vida que, ao mesmo tempo, as condiciona. Isso impede as cristalizações ou naturalização dos seus processos intrínsecos, posto que incorpora na sua configuração a tensão existente “entre instituições e vida”, rejeitando a idéia de sociedade como contexto funcional e asséptico, na medida em que inclui as relações e experiências entre os indivíduos na sua interação com a natureza. O que parece central nessa caracterização é o componente dinâmico do conceito, que admite o conflito e as transformações nas relações entre os homens, enfatizando o necessário esforço de unidade entre o geral e o particular. Essa relação obriga a sociologia a ultrapassar o que existe de visão perpetuadora, indicando, de forma criteriosa, como, no processo histórico, enquanto síntese de continuidade e ruptura, esses elementos incorporam a plasticidade intrínseca dessa interação. Sobre isso, Horkheimer e Adorno (1973) advertem que a sociologia canônica restringe seu objeto ao que existe de relações ordenadas, apenas descrevendo seus processos intrínsecos, abdicando das que emergem da dinâmica só reconhecível pela observação criteriosa que ultrapassa o “aqui e agora”, expressão que, por certo, denota um passado vazio e um porvir sem compromissos ou promessas. A degradação do pensamento em puro processo técnico em que o sujeito se iguala ao objeto, numa subordinação ao imediato devido à fragilidade da consciência, resulta na sua fragmentação.

Entender o indivíduo como “aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio” (Horkheimer e Adorno, 1973, p.52), implica em entendê-lo, essencialmente, como uma categoria social, que, em sentido ampliado, se contrapõe ao ser natural, pela apropriação subjetiva da cultura, pelos processos de formação. Se isso não está sendo possível, cabe denunciar as condições que o inviabiliza e/ou reforçam a sua negação. O que não se pode negar é que o processo de individuação dos seres humanos está condicionado

ao contexto de suas relações, à evolução histórica da sociedade. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1973, p.47):

A vida humana é, essencialmente e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é o de uma indivisibilidade e unicidade mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação.

As relações se formam e conformam numa organização social que, a rigor, se constituem dessas e nessas mesmas relações. Esse é um aspecto importante pois diz respeito ao processo de socialização atualmente intensificado, o que não significa maior complexidade, uma vez que as determinações sociais e econômicas a tudo buscam integrar, inserindo numa corrente funcional que expressa a inversão dos meios em fins. Horkheimer e Adorno (1973) assinalam que a formulação de Spencer de que o aumento populacional iria resultar em maior diferenciação e heterogeneidade social, não considerou a superação de determinadas categorias que garantiam menos homogeneização e mais complexidade nas relações. Nesse sentido, é que afirmam:

Hoje, em virtude do progresso dos meios de transporte e das técnicas de comunicação, à descentralização industrial e tecnológica previsível, entre outras coisas, a socialização da humanidade está se aproximando de um novo ponto culminante; e o que parece estar "de fora" mantém-se nessa sua extraterritorialidade, mais como algo que é tolerado ou que se situa num plano mais amplo, do que em virtude de uma autêntica e indiscutível manutenção do exótico. (Horkheimer e Adorno, 1973, p.39)



Diante disso, é pertinente questionar sobre a possibilidade do indivíduo se diferenciar perante uma realidade que o induz, cada vez mais, a moldar-se ao mundo da produção e à racionalidade tecnológica, condições essas adversas para a afirmação das diferenças e para a participação nos processos coletivos e/ou individuais. E mais: qual o significado dessa diferença tão reivindicada atualmente e que se faz tão imperativa? Como objetivá-la de forma não enganosa, atribuindo um valor de afirmação das diferenças e valorização da igualdade?

Sabemos que a diversidade e a diferença têm sido de difícil incorporação, mesmo nos ideais utópicos dos valores democráticos, considerando que a defesa da cidadania tornou-se por demais abstrata, dificultando o destaque da diferença, transformando as particularidades em reivindicações tradicionalistas e conservadoras. A visibilidade da questão das diferenças imposta atualmente pelos meios de comunicação é fruto de um pensamento que define o significado das coisas como fluidas, híbridas, imagéticas, desenraizadas etc. Consideram o singular, o efêmero, a “diferença”, o híbrido, a “desreferencialização” e a incerteza como aspectos de transformações radicais na sociedade. Menciona-se também, a “sociedade da informação” constituída pela predominância das tecnologias da informação, que impõem “novas formas de ser e estar no mundo”, que reforçariam as diferenças pela possibilidade de reconhecimento do outro, antes desconhecido, ignorado ou preterido.

Os movimentos sociais, ainda que timidamente, têm assegurado direitos para os segmentos marginalizados da sociedade, que atendem pelo nome de diferentes, colocando-os cada vez mais na paisagem do cotidiano, principalmente, nos grandes centros urbanos. Por outro lado, a banalização da diferença tem relação com a ausência de reflexão sobre a própria banalização, pois não se consegue causar uma mudança no processo de conhecimento do objeto sem entender a rigidez da construção do conhecimento, tal como é freqüentemente proposto. A justificação de que todas as interpretações são apenas alegorias mistificadoras autoriza o ensimesmamento radical, a imposição de uma diferença forjada no individualismo.

Solicita-se o repúdio às grandes teorias para ficar confortavelmente no indeterminismo teórico muito menos comprometido, mesmo porque a crise instalada não mais permitiria esperanças utópicas. Essa condição pós-moderna freqüentemente é apresentada com um distanciamento descritivo que naturaliza a diferença como uma entidade independente e auto-referenciada. As análises não passam de caracterizações de fatos baseadas naquilo que é visto na aparência dos objetos sem ir além da superfície ou dispersando demasiadamente o foco do que se quer refletir, e, assim, saindo do objeto<sup>3</sup>.

Encontramos em Corazza (2002, p.3) a seguinte afirmação, que ilustra a abordagem sobre a diferença na perspectiva pós-moderna:

Hoje somos educadores que educam em tempos pós-modernos. Se os tempos da Neutralidade Iluminada e da Suspeita Absoluta são filhos naturais da Modernidade e da educação moderna, este de agora, o do Desafio, é cria legítima da pós-Modernidade e da educação que lhe corresponde. Chamo-o tempo de Desafio da Diferença Pura porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes. Que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem... Os quais por tanto tempo ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. Mas, que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente outros, não-idênticos, outros-diversos.

O arranjo argumentativo do enunciado baseia-se na boa sociedade pós-moderna, constituindo um novo tempo, como se mudanças tenham sido efetivadas para a afirmação de tais diferenças, cujos diferentes parecem estar fora do campo

---

<sup>3</sup> A idéia de pós-modernidade como reflexão foi difundida a partir da década de setenta com a publicação do livro *A condição pós-moderna* de Jean François Lyotard, em 1979. Um dos pontos destacados nesta perspectiva é quanto ao esgotamento das teorias críticas, condenando, entre outros, as influências marxistas nas concepções de educação no que diz respeito à figura de um sujeito crítico, balizado por um fundamento ou referência, como se existissem certezas ou um centro firme e estável.

relacional, e, paradoxalmente, afirmam-se como diferenças discriminadas, dentro de classificações hierarquizadas – “Todos os Sem”. Não intentamos afirmar que diferenças só poderão existir num contexto absolutamente favorável, pois, em sendo assim, estaríamos negando possibilidades, ainda que reduzidas, de resistência, de contradições e conflitos na sociedade. As diferenças que ora vêm sendo lembradas são aquelas imputadas às minorias. Se, por um lado, tal condição leva à tentativa por parte dos que têm atributos sociais indesejáveis, de encobrimento (silêncio intencional sobre um estigma) ou acobertamento (redução dissimulada do estigma), utilizando uma classificação de Goffman (1975), por outro, pode constituir-se numa energia impulsionadora para o reconhecimento da existência de um grupo com características comuns (cor, cultura religiosa, opção sexual etc), motivo determinante para a “exceção” por parte da maioria.

É certo que hoje, mais que antes, a diversidade se destaca devido aos fluxos populacionais, de informação e de imagem. O “outro” atualmente circula com mais facilidade apesar das atitudes que ainda bloqueiam as relações, forjam guetos e constroem muros. Sem dúvida que as fronteiras estão menos nítidas em alguns sentidos: geográfico, estético etc., porém, o foco precisa ser também no que causa tal fenômeno e não somente nos seus efeitos, principalmente porque a sociedade contemporânea em nada substitui, em termos de evolução para a emancipação, a velha lógica do exercício do poder concentrado e controlado por um segmento social cuja racionalidade continua sendo a de dominação e expropriação.

A diferença vem se tornando quase que uma obsessão, com apelos explícitos ao individualismo e narcisismo, expresso por Sawaia (2000) como uma quase ditadura do “seja diferente, assegure sua identidade”. Ao mesmo tempo e paradoxalmente essa formulação que apela para a afirmação dos indivíduos subsidia também os comportamentos xenófobos, na medida em que nomeia e identifica quem é quem, como vive, mapeando e controlando, para assim manter um equilíbrio de forças e, no limite, tornar esse outro diferente enquadrado nos padrões de

diversidade necessária e, quiçá, mais um elemento exótico para ser mostrado como prova de tolerância social.

Pierrucci (1999) apresenta questões instigantes na reflexão sobre diferenças, especialmente enquanto pauta política. Para ele, a ideologia de direita consubstanciada no racismo ou no chauvinismo não é, em essência, “rejeição da diferença”, mas o inverso, é a focalização ou obsessão por ela por meio de processos de controle que a naturaliza. Já os movimentos de esquerda a tomam como bandeira de luta, investindo num esforço discursivo para manter considerável distância dos argumentos conservadores. Nesse ponto, é possível constatar a imensa dificuldade que encontramos hoje para identificar os reais propósitos de programas de gestão e propostas de políticos e instituições quando tratam de direitos das minorias ou suas manifestações culturais. Tudo passa a ser incrível e fantástico tornando-se moda e consumo para ser apreciado por pessoas diferentes, ainda que incorporando um visível deslocamento de intenções ou sugestões: quanto mais diferente melhor. E até a moda tem se apropriado dessa bandeira de luta de forma eficiente, a exemplo das camisetas com a fotografia de Che Guevara lançadas por uma grife de roupas destinadas à classe média alta. Olhar para a diferença passou a ser um indicativo de contemporaneidade e vanguarda. Diz Pierrucci (1999, p.29):

Daí que essa atmosfera pós-moderna que hoje muitos de nós respiramos nos ambientes de esquerda, essa onda de celebração neo-barroca das diferenças, de apego às singularidades culturais, de apologia da irredutibilidade das particularidades e especificidades culturais, sociais e contextuais, tudo isso assusta muito pouco as cabeças de direita, também elas perpassadas de “fundamentalismo cultural” (ver Stolcke, 1993). Trata-se de um discurso absolutamente palatável, familiar mesmo, à direita popular. (...) Vale dizer que em nosso país o discurso não palatável e imediatamente odioso ainda é, cento e poucos anos depois da abolição da escravidão, o discurso abolicionista das desigualdades e subordinações, discriminações e humilhações, segregações e exclusões.

A contribuição do autor está na identificação das ciladas que a argumentação em favor das diferenças põe em destaque, da mesma forma que o discurso da igualdade, quando ele resvala para a homogeneização cultural. Cita um caso ocorrido nos Estados Unidos, em que uma entidade do governo, a *Equal Employment Opportunities Commission (EEOC)*, moveu um processo contra a loja *Sears*, empresa varejista de roupas, alegando discriminação sexual em favor dos empregados de sexo masculino, na sua política de contratação para as seções que permite melhor remuneração por meio de vendas comissionadas. O processo chamou atenção quando solicitaram como testemunhas de defesa e acusação, duas intelectuais feministas para argumentar sobre questões de igualdade e diferenças<sup>4</sup>. Nessa contenda, ganhou o argumento da diferença que favoreceu a *Sears*, desfavorecendo as mulheres trabalhadoras da empresa. Sob a alegação de que mulheres são diferentes de homens, bem como seus interesses, que são específicos e que devem ser respeitados, no caso, as funcionárias em questão “tinham objetivos e valores outros além do simples ganho econômico”, dando a entender, que a função das mulheres nos seus empregos diz respeito às suas atitudes e preferências, como seres diferentes (Pierrucci, 1999, p.39).

Conservadores sempre utilizaram o termo diferença para justificar relações de poder apelando para a ciência, natureza ou cultura. Dessa forma, as diversas manifestações de diferença, seja pela etnia, pelo gênero ou pelas características corporais e/ou sensoriais, são estruturadas sem correspondência com uma história de discriminação e preconceito que marcam as relações com os ditos diferentes. Por outro lado, o discurso crítico, se é que podemos chamá-lo assim, pode tornar-se equivocado quando destrói possibilidades de ação humana, por não perceberem que determinados posicionamentos dos indivíduos dão-se também devido às condições que os determinam. A celebração da diferença deve sair do discurso puramente apologético e fragmentário, identificando dezenas de “identidades” para proporcionar

---

<sup>4</sup> As testemunhas foram as historiadoras Alice Kessler-Harris e Rosalins Rosemberg, feministas com vasta pesquisa e livros publicados sobre a temática.

uma reflexão em favor de igualdade e justiça, base para o reconhecimento das diferenças individuais.

O autor chama atenção para a difícil tradução, na prática, do argumento de que a igualdade não elimina a diferença e que esta não obsta a primeira. Para ele, sendo um argumento falso, numa sociedade dividida, funciona geralmente como estratégia discursiva que enfrenta dificuldades para sua afirmação prática, por comportar contradições que inviabilizam a transparência nas reivindicações. Por exemplo, primeiro dizemos que somos todos iguais, para logo depois solicitarmos o direito de sermos diferentes no universo dos iguais. Essa equação é necessária, exatamente em função da configuração da sociedade. É um argumento astucioso que comprova a impossibilidade de um estado de diferenciação com dominação<sup>5</sup>.

A nomeação da diferença no contexto de uma sociedade marcada pela exploração e segregação, cujas causas estão estreitamente relacionadas às relações de dominação, torna-se falsa, não aparecendo como diferença, mas como desigualdade. Ou, talvez, como um elemento exótico comprimido pela socialização, no seu aspecto mais regressivo que é a adaptação, dificultando progressivamente sua afirmação. Segundo Adorno (1986, p.78):

As malhas do tecido social vão sendo atadas cada vez mais de acordo com o modelo do ato da troca. Permite à consciência individual cada vez menos espaço de manobra, passa a preformá-la de um modo cada vez mais radical, como que lhe cortando, a priori, a possibilidade da diferença, que passa a se reduzir à mera nuance dentro da homogeneidade da oferta.

Sendo falsa, a diferença tal como posta é ideologia, é justificação, porque não convence da sua possibilidade nessa sociedade, na medida em que nega na prática o que ela tem de verdade, mostrando-a como mera diversidade das formas de vida e, por isso, factível para as relações harmoniosas. Sua defesa na atualidade não

---

<sup>5</sup> Lembrando de uma interessante definição dada por Adorno no ensaio “Sobre sujeito e objeto”: “Paz é um estado de diferenciação sem dominação, no qual o diferente é compartilhado”.

significa que a sociedade está num nível de consciência favorável à diferenciação e individualização, pois que, continua, de forma intensiva, generalizando o primado da equivalência e do valor de troca. Esse aspecto inviabiliza a defesa dessa diferença como algo emancipador, mas como necessidade de identificação e mapeamento, para assim, melhor controlar e adaptar.

A própria idéia de justiça social, justificativa das políticas afirmativas, como referência para a incorporação de algumas categorias formadas por pessoas que têm atributos diferenciados, embora nos pareça contraditória, é coerente com o sistema que discrimina negativamente, posto que as condições contextuais em que vivem os supostos diferentes, não permitem relações justas e respeitadas, quando muito, possibilitam a tolerância que, no limite, significa mais justiça, não justiça, pois a sua evocação e celebração só são necessárias onde ela não é possível.

A diversidade, dessa forma, se constitui por diferenças que emergem como problema, que necessita de integração ou de festiva apologia. A ideologia opera uma inversão: a diferença deixa de ser um atributo individual, passando a elemento secundário, porém destacado, fragmentado, que reforça as hierarquias de valores. Passa a ser uma classificação administrativa e burocrática de que as instituições se servem para definir os grupos sociais tidos como objetos de políticas diferenciadas. E não só. Presta-se também a uma ulterior rejeição e legitimação da diferença como desigualdade. Rejeição porque descarta-se as significações próprias de um indivíduo ou grupo, substituído por sentidos valorativos favoráveis à indústria cultural, numa clara apropriação de elementos estéticos, religiosos ou culturais, que se transformam em produtos rentáveis demandados pela “sociedade do espetáculo”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Expressão que dá título ao livro de Guy Debord, dando a entender que a sociedade vem se apresentando como uma sucessão de representações substitutivas das experiências dos homens, verdadeiros simulacros.

## 1.2 Diferença e tolerância

A discussão sobre as diferenças demanda uma concepção de igualdade para se poder pensar a sua afirmação na sociedade. A igualdade pede mais que o simples reconhecimento do outro, que, assim sendo, cabe enfatizar, limita-se à tolerância, já que essa posição não permite que cada indivíduo se constitua a partir de sua experiência, sem se reduzir a um insumo da racionalidade instrumental. O sentimento que mais se manifesta nos tempos atuais é a tolerância como limite do aceitável, quando já poderíamos nos manifestar com solidariedade em relação ao diferente, por ser a diferença a essência de todos nós. O “distinto” é mantido na sociedade dentro do parâmetro do tolerável ou integrado e a indiferença é o que resta como condição de sobrevivência retratando a frieza.

A tolerância vem sendo afirmada como um princípio instaurador para a convivência entre as pessoas diferentes. Um breve levantamento sobre o termo nos indica que seu aparecimento dá-se nos idos do século XIV nos escritos do filósofo Guillermo de Ockham como afirmação da possibilidade de salvação sem a fé na religião canônica. É uma virtude em prol da convivência harmoniosa e pacífica, tendo sido colocada como um princípio fundamental na vida civil a partir da Reforma, “nas lutas que contrapuseram, uma à outra, as várias partes da cristandade” (Abbagnano, 1970). Segundo Cardoso (2004) a *Carta acerca da tolerância* de John Locke, escrita em 1689 e o *Tratado sobre a tolerância* de Voltaire publicado em 1763, são importantes referências para a compreensão do sentido moderno de tolerância, pois esclarecem seus elementos fundantes na idéia da diversidade e da identidade. O autor sintetiza tais referentes da seguinte forma:

A Carta de Locke e o Tratado de Voltaire parecem evidenciar duas linhas de fundamentação filosófica do valor tolerância na modernidade. A primeira, o empirismo, vê na cultura, e não na natureza humana, as características fundamentais do ser humano. Não existe uma sociedade humana única, pois muitas são as culturas historicamente construídas. Seguindo a tradição cética, o empirismo afasta-se da verdade universal, enquanto identidade metafísica, para buscar na necessidade da convivência social com o



diferente a justificativa para o comportamento tolerante. Uma sociedade racionalmente evoluída é aquela cujas bases fundam-se em um contrato de convivência, onde todos são livres para expressarem suas posições, tendo assegurado o bem comum. Na segunda vertente, fundada no racionalismo, o valor tolerância é construído sobre as bases da tradição metafísica. Em outras palavras, Voltaire extrai da própria natureza do ser humano os argumentos a favor da boa convivência. Não se trata de aceitar o outro pelo respeito àquilo que temos de diferente: a cultura ou as idiossincrasias, mas por nossa identificação mútua como seres humanos. (Cardoso, 2004, p.01)

A partir do século XIX, a tolerância já estava totalmente desvinculada do seu sentido religioso, porém com um significado tal como ainda encontramos nos dicionários: tolerar como consentimento tácito de suportar ou agüentar revelando a ideologia do colonizador no seu projeto de dominação. Nos últimos anos, tolerância tornou-se quase que uma palavra de ordem nos diversos eventos e publicações, indicando o exercício necessário em favor das diferenças e contra qualquer cerceamento do pensamento ou uma espécie de valoração positiva que se invoca em momentos de conflitos. Em 1995 a UNESCO aprovou na sua Conferência Geral em Paris a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* e em 1997 realizou o *Foro Internacional sobre a Intolerância* em Sorbonne, que resultou na publicação pela *Academia Universal de Cultura* do livro *A Intolerância*, com textos de Humberto Eco, Paul Ricœur e Jacques Le Goff, entre outros. Entretanto, é preciso que lembremos, numa sociedade que convive com desigualdades intensas, a tolerância parece seguir sempre um movimento linear, de mão única. Recorrer a esse argumento, iludindo-se com a pretensa igualdade de todos numa sociedade injusta atesta poucas possibilidades de convencimento ante uma “igualdade abstrata”. Em dado momento, pode ser vista com uma postura de superioridade e não como atitude transitória em direção ao verdadeiro reconhecimento: “eu te suportro, porque sou generoso”. Torna-se uma aceitação com reticências, uma licença condescendente às particularidades, como se fosse uma deferência ao outro. Com esse entendimento, existe um limite para se tolerar e a fronteira para isso está no que pode ser aceitável ou o que não mais é considerado saudável. A intolerância seria uma forma de imputar culpa aos que não souberam controlar os riscos que os tornaram diferentes. Ora, como existe

um valor para um padrão de beleza, saúde, qualidade de vida, autocontrole, entre outros, os que se distanciam desses alvos devem ser punidos por tal negligência. A intolerância torna-se uma agressividade irracional contra formas de ser e estilos de vida contrários aos que se convencionou, por escolha ou (pseudo)formação, como absolutamente verdadeiros. Rouanet (2003) afirma que tolerância deve ser um caminho não um fim:

A implantação de uma cultura da tolerância é um cessar-fogo na guerra das diferenças, mas ainda não é a paz. As diferenças não devem ser apenas toleradas, porque do contrário elas se reduziriam a um sistema de guetos estanques, que se comunicariam apenas no espaço público.

Marcuse (1970, p.102), em ensaio sobre o significado de tolerância na sociedade estadunidense, posiciona-se em favor de uma tolerância partidária, pois que para ser um fim em si mesma requer uma condição de universalidade, sob pena de servir “à causa da opressão”. O autor dá um exemplo de tolerância desumana ainda que presumivelmente pautada no que se considera equivalente à objetividade:

... se um locutor de rádio descreve a tortura e assassinato de propagandistas de direitos civis no mesmo tom sem emoção que usa para descrever as flutuações do mercado ou as condições do tempo, ou com a mesma grande emoção com que lê os comerciais, então tal objetividade é espúria – mais ainda, ofende a humanidade e à verdade porque se mostra calmo onde deveria ter-se enfurecido, e porque se abstém de acusar quando a acusação ressalta dos próprios fatos. (...) Se a objetividade tem algo a ver com a verdade, e se a verdade é algo mais do que uma questão de lógica ou ciência, então esse tipo de objetividade é falso, e essa espécie de tolerância é desumana.

Deixa clara a contradição entre a estrutura social e política da sociedade e o princípio da tolerância, que sendo falsa e abstrata mais obsta do que promove a mudança ou desempenha a função pela qual foi forjada pelos protagonistas liberais. Já Matos (2004) chama a atenção para um outro sentido de tolerância que contraria a concepção conciliadora, quando entendida como combate: “Neste caso, tolerar é

esforço para desfazer ortodoxias, revelar a dessemelhança no que parece homogêneo, a fim de que um possa ir ao encontro do Outro”.

O desejo de individuação e diferenciação não se define por um simples “ideal do eu”, mais que isso, pressupõe condições sociais para que o reconhecimento do outro ultrapasse a simples relação interpessoal. Mesmo a idéia de igualdade pela distribuição de renda, por si só, não garante o princípio de respeito às diferenças. Assim, igualdade e diferença são conceitos não excludentes, mas interdependentes, que mantêm permanente interação.

A igualdade na perspectiva da democracia liberal afirma-se pelo direito de todos perante a lei, considerando que todos são livres e obedecem às mesmas leis. Sua contradição efetiva está em que, como princípio, se contrapõe à desigualdade real no que se refere à apropriação dos bens, posicionamento no trabalho e distribuição material e espiritual dos produtos da cultura. Nesse sentido, as diferenças tornam-se desigualdades nas quais os indivíduos são negados entre os que se consideram iguais. É pertinente considerar a produção social dessa diferença, que resulta em atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização, posicionando socialmente aqueles considerados diferentes como cidadãos de segunda categoria.

A convivência na diversidade não significa assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular que constitui sua individualidade. É importante reafirmar que esse direito encontra-se impedido de ser realizado na atual sociedade, que dispensa as singularidades individuais. Nesse ponto, vale ressaltar as afirmações de Horkheimer e Adorno (1985, p.190):

Se no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição da adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma direção das massas que não seja perturbada pela individuação.

A conveniência do discurso da diferença se expressa pela necessidade de pacificação social naquilo que inquieta. É necessário harmonizar as relações com o outro marginal e estranho para fortalecer a segurança e garantir minimamente a “paz social”. Impedir o conflito e a violência das relações sem superar as causas que assim as configuram, apenas forja uma aparência de sociedade acolhedora e democrática pois que a essência do conflito irracional não é superada. Esse tem sido o encaminhamento dado pela mídia, por meio de peças publicitárias rentáveis, quando veicula mensagens mitigadoras das relações multiculturais, convertendo-as em causas nobres, para assim legitimar socialmente a convivência tolerante. É a ideologia prestando-se à defesa dos ideais liberais de igualdade e fraternidade ao que é permitido na sociedade atual. Os alinhamentos propostos pelos mecanismos ideológicos criam necessidades de consumo e de comportamentos sedutores para um projeto exterior aos indivíduos e, por assim ser, não exercem a liberdade e a autonomia. Na medida em que a pulsão pela vida está enfraquecida, o risco do impulso destrutivo é uma perspectiva real de prevalência da barbárie. Nesse processo, a ideologia revela, não mais oculta, levando as pessoas a gastarem muito da energia que têm para esconder a percepção do horror. O final do ensaio *Ideologia* (Horkheimer e Adorno, 1973, p.203) é esclarecedor e, quiçá, otimista em relação à possibilidade de os homens conhecerem as determinações que os imobilizam e impõem uma sobrevivência ainda baseada na astúcia:

Os homens adaptam-se a essa mentira, mas, ao mesmo tempo, enxergam através do seu manto. A celebração do poder e a irresistibilidade do mero existir são as condições que levam ao desencanto. A ideologia já não é mais um envoltório, mas a própria imagem ameaçadora do mundo. Não só pelas suas interligações com a propaganda, mas também pela sua própria configuração, converte-se em terror. Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos.

Essa possibilidade custosa de que falam os autores não pode ser contestada, pois que, os processos de individuação e indiferenciação são movimentos de tensão e conflito subordinados às relações de poder. Porém, como afirma Zuin (1999, p.118) “o não-presente não pode e não deve se transformar num ausente”. Falar que a individuação é um projeto inviável nesta sociedade não indica a impossibilidade de nela haver confrontos e conflitos que podem, pela crítica imanente, desmascarar o caráter afirmativo do real a partir da leitura do que é silenciado.

O que ora se apresenta na sociedade contemporânea, vinda dos movimentos sociais e por parte dos intelectuais que se põem em favor de um projeto de humanização das relações sociais, é uma clara intenção de criticar todo tipo de segregação mantenedora da minoridade e heteronomia de seus membros. Se antes esse era um fenômeno justificado pela carência de condições objetivas para superar tal situação, hoje não é mais acolhido como argumento racional. Como afirma Marcuse (1999, p.93),

O empobrecimento ainda predominante em vastas regiões do mundo deixou de ser devido, principalmente, à pobreza dos recursos humanos e naturais e decorre, sobretudo da maneira como são distribuídos e utilizados. (...) Se tal condição “natural”, e não certas instituições políticas e sociais, fornece o motivo lógico para a repressão, então tornou-se irracional.

O entendimento sobre diferenças como um componente da individualidade nos remete aos questionamentos sobre sua possibilidade nesta sociedade, em que as relações continuam sendo de domínio e expropriação que mais respondem a uma sobrevivência irracional. É importante reafirmar a dependência mútua da sociedade e do indivíduo, para evitar o entendimento dessa reciprocidade como uma abstração, como se fosse um conceito puro. O indivíduo não é um ser natural que se emancipa dentro dos limites de si mesmo, uma vez que não é apenas uma entidade biológica. A autodeterminação se dá na medida em que tomando consciência do mundo adquire consciência de si. Assim, o indivíduo se concretiza na sociedade e por meio dela. As limitações para sua constituição pelos processos formativos da

atual sociedade, contudo, retiram a força da individuação reforçando a não diferenciação, que é a outra face do processo de socialização.

### **1.3 A deficiência como uma expressão da diferença**

A leitura social que é feita das diferenças tem resultado em atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização que delegam à pessoa portadora de deficiência o lugar de cidadão de segunda categoria na sociedade. Segundo Goffman (1975, p.11), estigma é um valor negativo atribuído a uma condição existencial e gerado na trama das relações sociais a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro. Seu estudo sobre a manipulação de identidades deterioradas investigou diversos fatores ligados ao estigma, tais como a visibilidade, o encobertamento e a identidade pessoal, destacando que o termo estigma foi criado pelos gregos para identificar explicitamente por meio de sinais - cortes, marcas de fogo, tatuagem etc. - pessoas que evidenciavam comportamentos indesejáveis (traição, crime, homossexualismo), baixo status social (escravo, etnia, opção religiosa), ou deformidades físicas (cegueira, surdez, deficiência física). O autor prossegue dizendo a respeito de estigma, que, "o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém, é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal" (Goffman, 1975, p.11). Isto pode ser constatado em relação a algumas doenças, cujo significado remete à reprodução social do indivíduo e não apenas à sua sobrevivência biológica. Determinadas doenças, como o câncer, hanseníase, sífilis, tuberculose e aids, parecem ter uma relativa autonomia, tal a intensidade das suas representações e a persistência da depreciação dos adoecidos mesmo que não estejam com os sintomas mais intensos da doença. Historicamente forjou-se uma estreita relação destas com o castigo divino, perda do controle de si ou ao destino de isolamento requerido para a cura ou sobrevivência do doente, que expressa mais sobre a articulação simbólica das identidades sociais do que propriamente a natureza das referidas doenças.

A sociedade marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas – físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas etc – incorpora também os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido a causas acidentais ou congênitas que os tornaram pessoas com deficiências e enfrentam barreiras sociais diferenciadas, já que, em grande medida, o meio determina o efeito de uma deficiência ou de uma capacidade sobre a vida cotidiana de uma pessoa. Ela pode se perceber relegada à invalidez se lhe são negadas oportunidades necessárias aos aspectos fundamentais da vida, tais como trabalho, educação, habitação e lazer.

Diversos autores (Amaral, 1995; Mazzota, 1996; Paixão, 1996) analisam a trajetória que expressa o significado da deficiência no processo histórico. A deficiência foi adquirindo variadas interpretações, desde sinal de forças ocultas da natureza até fatalidade orgânica que acomete os indivíduos, considerando necessidades emergentes que se põem na relação dos indivíduos com o meio. Sabe-se, pelos estudos realizados por diversas ciências (paleontologia, arqueologia, sociologia, história etc), que as atitudes que mais predominam no decorrer da história da civilização em relação a esses indivíduos têm sido de abandono, exclusão, rejeição, discriminação ou preconceito.

No período de transição para a sociedade capitalista as concepções sobrenaturais da deficiência dão lugar às explicações pautadas nos estudos de medicina da época, enquanto um problema orgânico do indivíduo. No século XX, as experiências pedagógicas já realizadas por Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Itard (1774-1838), Seguin (1812-1888), Maria Montessori (1870-1922), Decroly (1871-1922), possibilitaram o surgimento de propostas educacionais a pessoas com deficiência, que deram luz ao que hoje se denomina Educação Especial. Bem mais recente, já na contemporaneidade, tivemos a eliminação bárbara dessas pessoas em favor da eugenia, o que, de certa forma, colaborou para a constituição de uma imagem desumanizada. Segundo Staimback et al. (1999, p.38) “entre 1900 e 1930, disseminou-se generalizadamente a idéia de que as pessoas

com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça à civilização, devido à sua composição genética”.

Esse caldo de cultura exerce influências até os dias atuais e a demarcação das fronteiras da normalidade vem se constituindo, cada vez mais nitidamente, pelo mapa que expressa a acessibilidade dessas pessoas ao serviço de saúde, educação, lazer e trabalho. Mesmo com os avanços tecnológicos que já poderiam ter eliminado o trabalho repetitivo e o esforço físico, é o ideal do corpo útil que predomina, demandando um corpo rígido e funcional. Rejeita-se uma outra referência de corpo que admita a flexibilidade, a possibilidade e as particularidades. Além do corpo útil para o trabalho, valoriza-se também o corpo falsamente belo, porque padronizado em limites estéticos de peso, altura, cor e forma que favorecem a rejeição dos diferentes corpos fora dessas especificações.

A estética predominante tem um referente na qual o corpo se esgota em si mesmo. Desarticulado, desalinhado, são e produtivo, apesar de falso na sua essência, faz parte de uma idealização cujo afastamento caracteriza o desvio ou a anormalidade. A rejeição à diferença na nossa sociedade é um fenômeno que tem como referente o modelo jovem, masculino, cristão, heterossexual, produtivo, branco e fisicamente “perfeito”. O corpo empreendido é o jovem e saudável, ainda que essas características sejam resultado de processos de intervenção (cirurgias, dietas, produtos cosméticos) que produzem a configuração corporal desejável na contemporaneidade. Seu grande sustentáculo é a hipervalorização estética, que sugere constantemente o corpo como sendo algo adaptável pela deliberação firme e enérgica da vontade pessoal. A mensagem é: você pode ter o corpo que deseja, basta acionar os recursos da ciência. Aliás, a saúde hoje tem o significado de boa forma física, entendida como o corpo “malhado” que é a aversão a qualquer comprometimento do valor simbólico do corpo. A produção desse corpo dito saudável tem como expoente máximo uma poderosa indústria com grande visibilidade social por meio da proliferação de academias de ginásticas, terapias corporais e clínicas de cirurgia plástica. Esse corpo endurecido é um produto da



história da cultura de dominação da natureza pelo homem, como afirma Crochik (1999, p.14):

... ao reproduzir a cisão entre civilização e natureza, entre corpo e espírito, entre comando e trabalho, reproduz também a dominação, tornando-a uma necessidade. O que lembra a natureza dominada – a fragilidade, a imitação, o que não tem função, o que não tem controle – deve ser também dominado.

A referência de normalidade é, também, produto de um quantitativo social. A sociedade estabelece como um dos fatores essenciais para seu funcionamento e coesão, a semelhança entre os indivíduos, fazendo surgir a norma a partir da ocorrência de uma infração que impõe uma série de reajustamentos diante da possibilidade da transgressão (Tomasini, 1998). A norma é, portanto, um conjunto de traços definidores de um padrão que expressa o distanciamento entre os indivíduos, a partir da referência a um aspecto determinado. O que lhe dá significado é exatamente a presença e intensidade do diverso diante de tal referência, para assim posicionar e classificar o que é próximo ou estranho, regra ou desvio. E a tipificação da normalidade provoca uma fratura na seqüência de hábitos cotidianos acostumados com os padrões.

Dessa forma, não se pode negar que existe uma anormalidade historicamente construída, que tem como base a referência biológica e as respostas dadas nas relações com o meio, como esclarece Canguilhem (1982, p.94): “O médico geralmente tira a norma do seu conhecimento de fisiologia, dita ciência do homem normal, de sua experiência vivida das funções orgânicas e da representação comum da norma num meio social, em dado momento”. O autor demonstra a ambigüidade do termo “normal”, na medida em que pode referir-se a um valor – o que é como deve ser, ou um fato – o que se encontra dentro da média. Os usos se confundem em circunstâncias semelhantes de emprego do termo “normal”, à revelia da observância daqueles que o empregam. Argumenta que o uso primeiro do termo é o avaliativo, pois o descritivo (fato) informa quanto de afastamento da posição normal

caracteriza o patológico. Entretanto, ainda que a medida utilizada para tanto seja científica, ela precisa recorrer a um valor, para assim avaliar a partir de que medida do afastamento do normal ingressamos no patológico.

Amaral (1995) identifica três parâmetros sociais para a definição da “diferença significativa” ou deficiência como desvio ou anormalidade. O primeiro refere-se ao critério estatístico que impõe uma "média aritmética" dos valores sociais que predominam. Cita como exemplo a existência de uma altura média do homem brasileiro, assim como uma frequência média de escolhas profissionais por gênero. O segundo, diz respeito às características da espécie humana, que tem na sua "vocação" genética uma forma e função, uma estrutura própria que a diferencia de outros seres; e, por último, o parâmetro que compara determinada pessoa com um tipo ideal construído pelo grupo dominante. O certo é que esses critérios estão relacionados, sendo difícil identificar a predominância, principalmente porque a elaboração do significativamente diferente é processual, portanto, histórico-cultural. Faz também uma distinção entre “deficiência primária” e “deficiência secundária”, numa tentativa de expressar os fatores objetivos e subjetivos:

Entendo atualmente que “deficiência primária” engloba o impedimento (impairment) – dano ou anormalidade de estrutura ou função: o olho lesado, o braço paralisado, a perna inexistente... e a deficiência propriamente dita (disability) – restrição / perda de atividade, seqüela: o não ver, o não manipular, o não andar... Refere-se portanto aos fatores intrínsecos, às limitações em si. À pessoa/corpo. (...) “Deficiência secundária” está ligada ao conceito de incapacidade (handicap) e, em decorrência, de desvantagem. (...) Ou seja, deficiência secundária é aquela não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social que é feita dessa diferença. (Amaral, 1994, p.17)

Já Omote (1994) rejeita a descrição das deficiências fora de uma linguagem de relações. Para ele, a diferença em si deixa de existir, torna-se abstrata, posto que um atributo particular passa a ter sentido de “vantagem ou desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus ‘outros’, isto é, a

sua audiência, assim como outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro” (Omote, 1994, p.66). Fica claro que o conceito de deficiência condiciona-se às instâncias valorativas do contexto social que o significa e esse sentido é dado não como uma simples caracterização classificatória do sistema de valores de uma dada sociedade, mas, principalmente, como uma atitude de cunho político, que além de prescrever encaminhamentos para orientações práticas, causam expectativas sociais em relação às pessoas com deficiência.

Para Diniz (2002), o conceito de deficiência não pode considerar apenas os aspectos de lesão, perdas ou alterações orgânicas, cabendo enfatizar também os aspectos sociais que a tornam um fenômeno de subalternidade. Sua definição para deficiência é:

Deve-se entender deficiência como um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. Lembro que deficiência é um conceito aplicado a situações de saúde e doença e, em alguma medida, é relativo às sociedades onde as pessoas deficientes vivem”. (Diniz, 2002, p.01)

Neste sentido, a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade. É, portanto, uma diferença que emerge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos históricos distintos, assim como são, nesse sentido, as diferenças étnicas, os códigos lingüísticos ou as crenças religiosas. A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência. Mas a palavra deficiência por si só já se opõe à eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. E a lógica do capital

não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir)racionalidade da dominação.

Nos EUA e Europa, a discussão sobre deficiências conta com um campo teórico específico denominado *Disability Studies*. Segundo Diniz (2003), esses estudos têm expressão nas universidades britânicas, consolidado como campo de pesquisa que agrega as ciências humanas, sobretudo a sociologia, e as ciências da saúde, abordando questões sociais, éticas, estéticas e políticas. Também nos Estados Unidos encontram-se em diversos departamentos universitários (*University Illinois at Chicago, University of North Carolina*), núcleos de *Disability Studies*, que podem ser caracterizados como um campo de estudos que examina a história, a literatura e a sociologia, da mesma forma como os Estudos Culturais, Estudos Étnicos ou Estudos sobre Gênero as observam para analisar os temas relativos aos hispânicos, negros e mulheres, entre outros. Os estudiosos desse campo sociológico, que surgiu na década de setenta, alinham-se aos movimentos de direitos humanos, os *Disability Right Movements*, tendo participação intensa de pessoas com deficiência. É possível identificar em programas de pós graduação, eixos temáticos para essa área de estudos assim discriminados: *Disability and Culture* (como as deficiências são compreendidas nas diversas culturas, como se constituem enquanto cultura minoritária); *The History of Disability* (principais fatos que influenciam os movimentos dos direitos humanos e como eles iluminam as pesquisas contemporâneas); *Basic Concepts in Research Methodology in Disability Research* (revisão sobre conceitos importantes na literatura sobre deficiência para o desenvolvimento de pesquisa).

Foi no âmbito dos *Disability Rights Movements*, sobretudo na Inglaterra, que surgiram as denominações Modelo Médico da Deficiência para a descrição clínica ou biológica que explica a deficiência como lesão ou desvio da normalidade, falta ou déficit, ignorando o peso das estruturas sociais, prescrevendo a “cura” por meio de reabilitação e medicalização, e o Modelo Social da Deficiência com um outro tipo de explicação causal em que prioriza os aspectos externos e impeditivos para a

realização da independência das pessoas com deficiência. Ou seja, sua interpretação é calcada no contexto da sociedade e na condição favorecedora ou não da adaptação: existência de barreiras arquitetônicas, vagas para emprego, direitos civis garantidos, inclusão nas escolas e sistemas de saúde. Percebe-se que a causa é deslocada da lesão para seus aspectos externos, que constituem as barreiras sociais, com uma argumentação neutralizadora da disfunção orgânica e, assim, politizando o enfrentamento da deficiência, propondo ações e atitudes sociais afirmativas. De forma semelhante ao movimento feminista ou ao movimento negro, por exemplo, quando buscou desnaturalizar o atributo de ser mulher ou ser negro, ao posicioná-lo como tensão em relação à cultura, retirando da natureza a justificativa para a dependência. Com isso, lesão e deficiência foram desagregados, indicando que a última é um fenômeno sociológico determinado pelas barreiras sociais restritivas. Já a lesão é um fenômeno biológico:

Lesão para o Modelo Social da Deficiência é o equivalente nos estudos de gênero, a sexo. E assim como o papel de gênero que cabe a cada sexo é resultado da socialização, a significação da lesão como deficiência é um processo estritamente social. Nesta linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveriam ser buscadas nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades. (Diniz, 2003, p.02)

Com esse entendimento, a superação da condição de fragilidade social das pessoas com deficiências deve ser viabilizada por meio de ações políticas e não simplesmente terapêuticas, retirando do indivíduo a responsabilidade pela sua posição na sociedade, sem com isso negar os avanços da medicina para o conforto das pessoas com deficiência, resistindo, porém, à pura medicalização pela cura, processo que consolidou-se com a contribuição da área de educação. Essa discussão intensificou-se a tal ponto, principalmente no Estados Unidos e Inglaterra, com o envolvimento de estudiosos e acadêmicos bem como com o “movimento de deficientes”, que resultou na revisão da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* pela OMS em 2001, depois de acirradas

discussões da versão anterior do documento, que ainda admitia princípios causais de lesão, deficiência e restrição, classificando, de fato, as conseqüências das doenças<sup>7</sup>. Os princípios considerados atualmente nessa classificação internacionalmente padronizada são os de funcionamento e capacidades, ou seja, qualquer limitação do corpo pode ser classificada como deficiência baseando-se na relação existente entre corpo e sociedade:

Os domínios contidos na CIF podem, portanto, ser considerados como domínios da saúde e domínios relacionados à saúde. Esses domínios são descritos com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade em duas listas básicas: (1) Funções e Estruturas do Corpo, e (2) Atividades e Participação. Como uma classificação, a CIF agrupa sistematicamente diferentes domínios de uma pessoa em um determinado estado de saúde (e.g. o que uma pessoa com uma doença ou transtorno faz ou pode fazer). Funcionalidade é um termo que abrange todas as funções do corpo, atividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que abrange incapacidades, limitação de atividades ou restrição na participação. A CIF também relaciona os fatores ambientais que interagem com todos estes construtos. Neste sentido, ela permite ao usuário registrar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios. (CBCD, 2004)

O catálogo deixou de ser um documento de classificação das “conseqüências das doenças” para ser uma classificação sobre os “componentes da saúde”. O conceito de deficiência passa a ser uma classificação neutra frente à diversidade corporal humana e, não mais um destino da natureza imposto pela lesão. (Diniz, 2003, p.03)

---

<sup>7</sup> O *International Classification of Functioning, Disability and Health*, também conhecido como CIF, é uma espécie de catálogo que unifica e padroniza o sistema de descrições dos estados de saúde. Os dados relativos à população com deficiência do último censo do IBGE foram questionados, porque foram considerados exacerbados, ultrapassando os percentuais previstos até então pela OMS para países em desenvolvimento. Para Medeiros, pesquisador do *Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA)*, os dados revelam que o parâmetro utilizado para identificação das deficiências - não como defeitos clínicos, ampliando o conceito de deficiência - já é reflexo da tendência atual de não desarticular lesão de dificuldade, tal como orienta o catálogo.

Dessa forma, o conceito de deficiência não mais deve ser a expressão referida aos resultados da doença, indicando um desígnio imposto por uma lesão. Ademais, as estratégias de prevenção, reabilitação e/ou inclusão não são mais aspirações, são possibilidades concretas, dada a evolução das ciências, porém, a configuração da sociedade impede a viabilização dessas medidas para todos. Vemos hoje não apenas a promessa de cura para as aflições do corpo como também o campo da medicina genética aprimorando técnicas para inviabilizar a manifestação de doenças ou deficiências ainda na fase pré-embriônica. Mais que isso, o Projeto Genoma Humano<sup>8</sup> é um investimento da ciência por parte de vários países, inclusive o Brasil, para deter conhecimentos sobre o DNA, e, assim, evitar as predisposições genéticas de doenças. Algo como um controle do vir-a-ser, uma cura prévia do ser humano, porque, antes mesmo de qualquer diagnóstico. São consideradas práticas preditivas e, quiçá, eugênicas, por pretender corrigir eventuais “*defeitos*” do corpo que existem apenas em potencial, rendendo um debate acalorado em torno de questões políticas e éticas<sup>9</sup>.

Uma questão polêmica que vem sendo bastante discutida, desde a década de oitenta, diz respeito à interrupção seletiva da gestação que pode ser também relacionada à atitude preconceituosa<sup>10</sup>. O aborto seletivo, como vem sendo denominado, remete a um debate acerca da moralidade de tal ato que se expressa

---

<sup>8</sup> Trata-se, conforme Rose (1997, p.18), de um projeto que tem um custo de 3 bilhões de dólares com o objetivo de “mapear e sequenciar todo o alfabeto de DNA dos cromossomos humanos”. O autor, embora concorde que o aumento dos conhecimentos neuro-científicos irão reduzir o sofrimento humano, questiona a forma de aplicabilidade desses novos conhecimentos diante do modelo reducionista e determinista que ainda prevalece na ciência aplicada.

<sup>9</sup> A eugenia é um movimento com pretensões de melhorar ou aprimorar a espécie humana através de recursos variados, de métodos higienistas, moralistas e de manipulação genética que teve nuances diferenciadas nos diversos países. Em análise realizada sobre o movimento eugenista no Brasil no período de 1917-1940, Stepan (1990) identifica uma conformação ideológica adaptada à “topografia intelectual” brasileira que focalizou mais as políticas sociais de modernização e assepsia por meio de ações no campo de saúde pública e saneamento ambiental, diferentemente da sociedade estadunidense, que investiu na ideologia racial segregacionista e assimilacionista e a alemã, com a radicalização disso em busca da raça pura.

<sup>10</sup> Segundo Diniz (2001, p.02), existem quatro tipos de situação de aborto: a interrupção eugênica da gestação a partir de argumentos racistas, sexistas, étnicos etc.; a interrupção terapêutica da gestação, em função da saúde materna, no sentido de salvar a vida da gestante; a interrupção seletiva da gestação ou aborto ocorrido devido ao diagnóstico de anomalias fetais; e a interrupção voluntária da gestação que se dá em nome da autonomia da gestante que não deseja a gravidez. Dessas, apenas a primeira não leva em consideração a vontade da mãe para manter a gestação.

em dois argumentos antagônicos: a) o posicionamento em sua defesa como prevenção da deficiência, tal como é a vacinação ou qualquer tratamento para superação de uma limitação sensorial ou mental; b) a crítica a esse argumento por estar afirmando valores negativos associados à deficiência. Segundo Barros (2002, p.04):

A discriminação expressada seria colocada em termos de uma mensagem, como que dirigida aos deficientes, que informaria o caráter indesejado de suas presenças. Algo que equivaleria ao julgamento de que as vidas dessas pessoas são menos dignas de serem vividas do que as das pessoas que não têm deficiências, ou comparável à sugestão, dirigida à todos os deficientes vivos, de que a própria existência dessas pessoas com deficiência não deveria ser permitida ou valorizada.

Diversas outras técnicas consideradas preditivas, que abrangem, desde diagnóstico pré-natal até a fertilização *in vitro* com reprodução assistida, têm sido disseminadas para casais que pretendem ter filhos e que podem pagar caro, dado o alto custo do tratamento que envolve a realização de diversos exames laboratoriais e clínicos. Entretanto, muito dos casos de deficiência poderiam ser evitados se houvesse uma política de saúde pública atenta para questões preventivas de baixo custo como aconselhamento genético, orientação sobre os riscos de gravidez em mulheres com mais de 35 anos, vacinação contra rubéola, complementação de vitaminas e ácido fólico, exames pré-natal e durante a gravidez, acompanhamento médico e testes nos bebês (teste do “pezinho” e teste da “orelhinha”). Isso é corroborado pelas estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) para as circunstâncias que poderiam evitar as deficiências:

No panorama mundial mapeado em 1995, destacam-se como evitáveis os transtornos congênitos e perinatais, que muitas vezes ocorrem em consequência da falta de exame pré-natal (16,6%); as enfermidades transmissíveis (16,8%); as enfermidades crônico-degenerativas (21%) e a desnutrição (11%); além das alterações de ordem psicológica (6,6%) e do alcoolismo e do abuso de drogas (10,0%). A esses fatores, somam-se ainda



as causas externas, como os diversos tipos de acidentes (18%). (Vivarta, 2003, p.116)

Embora o universo das deficiências seja bastante amplo, com especificidades, às vezes, extremamente diferenciadas a depender da variável que se seleciona, entendemos que existe uma limitação que é real e, no âmbito das relações sociais desumanizadas, traduz-se em preconceito. A pessoa com deficiência passa a ser não-eficiente para fins diversos, um ser inadaptado aos padrões considerados normais na sociedade. O conjunto de normas e regras que a sociedade elabora configuram-se, dessa forma, em restrições no sentido de garantir uma convivência em conformação com tais critérios. Essa é uma discussão fértil em autores como Bueno (1997), Amaral (1995) e Omote (1994), que enfatizam o caráter relacional entre as representações da deficiência e o meio cultural. As classificações das pessoas na categoria de deficientes sempre se configuram como um risco de reduzi-los a sujeitos do déficit, não pela observação de uma limitação real mas pela possibilidade de imputar-lhes valores formados socialmente e, dessa forma, apontar dificuldades como se fossem inerentes à sua própria individualidade. A deficiência tornando-se um problema do indivíduo vai forçá-lo à adaptação, à busca por integrar-se, muitas vezes até, contra a sua vontade, comportando-se docilmente, submetendo-se ao autoritarismo travestido de prática generosa.

A discussão sobre as deficiências como diferença negada, decerto impulsionadora da luta pelos direitos das pessoas com deficiências, deixou à margem outros pontos que dizem respeito à subjetividade, tal como aconteceu também com outros movimentos de minorias, em que se acreditou serem as estruturas sociais rígidas e opressoras o único ponto a ser denunciado e combatido sem atentar para outras tantas questões internas nessa abordagem. Algo como uma mensagem: uma vez transformada a estrutura da sociedade teremos, de imediato, relações de igualdade pois a questão é puramente política. É possível identificar nas discussões e nos estudos um peso ou destaque dado à questão do “trabalho como direito humano fundamental”, entendendo-o como a chave da independência das pessoas com deficiência. Na verdade, bandeiras políticas como essa não são

totalmente adequadas para qualquer perfil de deficiência, tornando-se um ideal perverso para aqueles que têm lesões graves. Nesses casos, a proposição humanista e educativa deve ser pelo princípio de bem estar e de “interdependência” que levam em consideração as necessidades especiais do corpo lesado e comprometido. Mesmo o trabalho não pode ser tomado como critério afirmativo de hombridade, numa sociedade com relações sociais marcadamente assimétricas. Outras questões também importantes têm sido indicadas pelo movimento feminista, principalmente, no campo da subjetividade: o significado da experiência da dor e do corpo lesado e sua simultaneidade para as atividades diárias, o alargamento do conceito de deficiência incorporando a condição de envelhecimento e doenças crônicas, a condição de mulher com deficiência, entre outras.

A complexidade dessas discussões revela que homogeneização e diversificação são movimentos que se processam com tensão e conflito. Vemos hoje algumas manifestações por parte dos “diferentes”, que podem ser consideradas inusitadas, causando estranheza sobre as suas solitudes, desafiando os mecanismos de controle e mesmo os limites normativos que se impõem como parâmetro do normal ou patológico. Segundo Diniz (2003), comunidades surdas da sociedade americana e inglesa têm reivindicado a união matrimonial entre pessoas surdas, para possibilitar o nascimento de filhos com a mesma deficiência e, assim, uma melhor qualidade de vida para a família, ou ainda, para os que podem seguir as prescrições dos aconselhamentos genéticos, escolher embriões surdos em detrimento de embriões ouvintes, por meio das tecnologias reprodutivas, provocando um conflito na questão da soberania da autonomia reprodutiva das pessoas:

Diferente do passado, quando famílias de surdos eram arbitrariamente esterilizadas ou mesmo crianças surdas eram transformadas em cobaias de pesquisa, os dilemas atuais impostos pela genética clínica são de outra ordem. (...) O avanço nas técnicas de mapeamento genético, além da segurança de diagnóstico, tornou possível algo considerado impensável há algumas décadas: a possibilidade de a comunidade surda afirmar, por meio da ciência, a preferência pelo surdo. (Diniz, 2003, p.176)

Numa direção aparentemente contrária, Souza e Gallo (2002, p.40) relatam:

No dia 3 de abril de 2002, os senadores aprovaram a emenda da Câmara relativa ao projeto de Benedita da Silva, reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão de comunidades surdas do país a Língua Brasileira de Sinais (libras). No dia 11 de abril, circulou na Internet um abaixo assinado, destinado àqueles senadores, elaborado por um grupo de surdos autodenominados “surdos oralizados”, que insistiam na idéia de que “somente a oralização amplia nossas capacidades e iniciativas como qualquer ser humano” e, por isso, enfatizavam “que somente o oralismo é capaz de, como um todo, nos incluir na sociedade”. Os autores do abaixo-assinado compararam a libras ao latim, metáfora que ativa a memória de língua morta, sistema sem território de inscrição e sem usuários vivos.

Esses dados fazem ver que reivindicações em relação aos direitos não se restringem às representações hegemônicas do que se pensa ser uma humanidade constituída e natural, pois a diferença, assim como a identidade, mesmo num contexto de dissolução do sujeito, são atravessadas por subjetividades diversas, não são totalidades fixas e estáticas passíveis de atribuição sem conflitos sobre a legitimidade dos modos de ser. Nesse sentido, a relação com o diferente não se constitui como harmonia simétrica capaz de anular todas as especificidades dos indivíduos.

Vivemos numa sociedade que tudo se transforma em produtos de consumo e, embora sejam oferecidos com um amplo cartel de opções ao “gosto do freguês”, existe uma base valorativa, estética e funcional que padroniza o olhar. Mesmo as relações sociais seguem esse esquema, na medida em que a socialização possível boicota os contatos e as experiências, permitindo, não raro, interações superficiais amalgamadas por necessidades produzidas no âmbito da indústria cultural. E a ideologia está atualmente tão colada à realidade, no sentido que já não é mais a sua máscara encobridora, que a transforma na sua verdade falsificadora, instando a percepção de que temos uma sociedade mais heterogênea, quando na realidade ela

está mais estruturada e mais previsível. A pseudoformação é determinante para a legitimação dessa sociedade. É ela que veicula seus postulados, os mesmos que limitam o processo de constituição dos indivíduos: a divisão social do trabalho que impõe a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, o reforço do individualismo e a desigual distribuição de renda. Na base da socialização totalitária, em que predomina o movimento pela padronização e indiferenciação, está a irracionalidade das formas de organização social baseada em relações cuja essência é contrária à emancipação.

Nesse sentido, a diferenciação e individuação que dão substância à emancipação humana são apenas promessas, pois o indivíduo que se diferencia é um outro negado socialmente, freqüentemente perseguido para ser moldado, incluído e adaptado. Quanto a isso, Horkheimer e Adorno (1973, p.39) afirmam:

O que parece estar 'de fora' mantém-se nessa sua extraterritorialidade, mais como algo que é tolerado ou que se situa num plano mais amplo, do que em virtude a uma autêntica e indiscutível manutenção do "exótico".

A educação escolar tem sido um veículo de legitimação de segregação, pois conta com um saber que se presta à correção e controle, intensificando a estigmatização e discriminação. Esse saber é tomado como suficiente para se lidar com as pessoas com deficiência. O risco que existe nas classificações e categorizações dos alunos com deficiência está exatamente no fato de que ao olhar especificamente para a patologia se atribui qualquer dificuldade ou insucesso na escola a ela, quando o problema, quase sempre, está na escola, e isso não diz respeito apenas aos alunos com deficiência. É preciso considerar a existência de fatores geradores da situação de marginalização em que se encontram esses alunos. A história da educação especial é um dos elementos que elucida uma parte considerável dessa situação. Também o encaminhamento dado pelas instituições especializadas nem sempre colabora para reverter as representações sobre a particularidade da deficiência como diferença, permitindo que um outro fale pelas pessoas com deficiência, e o discurso que se destaca é o que fomenta a condição de

doença e anormalidade das abordagens médicas e/ou psicológicas, constituindo assim, a divisão entre eficientes e deficientes, capazes e incapazes, princípio bastante conveniente para o mercado de trabalho voltado à máxima produtividade. Entretanto, a base produtiva na sociedade contemporânea não está, principalmente, no esforço físico dos trabalhadores, mas no funcionamento de máquinas e manipulação de informações produzidas pelas novas tecnologias, facilitando cada vez mais sua operação, tornando insuficiente a argumentação de que habilidades manuais e destrezas do corpo são as condições exclusivas para o trabalho. Dessa forma, as limitações físicas dos indivíduos não os impossibilitam para o exercício do trabalho, sendo pois, as relações sociais, tais como se apresentam, o fator determinante para a não incorporação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Crochik (2002, p. 286) acrescenta a essa questão que a aptidão para o trabalho tem sido gradualmente dispensável:

Primeiro, porque o trabalho é cada vez mais simples, devido à crescente automação e à racionalização da produção, segundo, porque essa automação e racionalização tornam o trabalho cada vez menos necessário para a manutenção dos homens.

Os encaminhamentos dados pelas políticas públicas e as propostas dos movimentos sociais para tornar possível a participação das pessoas com deficiência na sociedade apelam para argumentos de “reparação” ou de reflexão sobre os condicionantes que prescrevem a esses indivíduos um lugar inferiorizado, marcado pela dependência e discriminação. As políticas afirmativas recorrem a medidas para compensar e/ou reparar perdas em razão de abuso ou prejuízos acumulados no passado. São as propostas de cotas para empregos<sup>11</sup> e, mais recentemente, também para vagas na Universidade, ou a concessão de benefício em forma de salário para pessoas com deficiências de qualquer faixa etária<sup>12</sup>. As políticas compensatórias

---

<sup>11</sup> Previsto pelo Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999 que obriga as empresas que têm cem ou mais empregados a preencher de 2% a 5% de seus cargos funcionais com pessoas que apresentem deficiências.

<sup>12</sup> Denominado “Benefício de prestação continuada”, no valor de 1 salário mínimo para as pessoas com deficiência que comprovem não ter condições econômicas para sua manutenção.

constituem-se de ações afirmativas que visam corrigir discriminações históricas contra os grupos socialmente mais vulneráveis. A Constituição Brasileira dispõe de duas leis voltadas para acessibilidade das pessoas com deficiência no mercado de trabalho<sup>13</sup>. Trata-se de uma estratégia considerada politicamente correta, visando corrigir distorções históricas, que sem políticas afirmativas permanecerão ainda por muitas gerações perpetuando a mesma situação de desigualdade e injustiça.

A reflexão sobre os condicionantes estruturais denuncia as condições de estigmatização de que são vítimas as pessoas com deficiência em função da dinâmica do processo histórico social. Observamos que essa importante reflexão vem acompanhando a maioria dos estudos sobre a escola inclusiva, que vai num movimento inverso como proposta inconciliável com escolas ou classes especiais segregadas e com clara disposição de mudança no funcionamento da escola, como uma expressão de democratização do ensino. Porém, sem o reconhecimento de que tal proposta é “parte do ideário liberal” que reclama direitos iguais para todos, postulado formal da sociedade democrática, corre-se o risco de abortar uma possibilidade de ação educacional cujos procedimentos questionam a segregação de alunos em instituições especiais e busca olhar a diversidade no grupo de alunos e não no aluno com deficiência. Se, por um lado, ela não visa transformações da base social, pode servir para revelar a violência inerente nas relações sociais deterioradas que determina a desumanização e se traduz em preconceito e segregação (Crochik, 2002). Se, como dissemos antes, ainda não possuímos as condições para o livre exercício da individuação e afirmação da diferença, pois que a base da discriminação não foi desestabilizada, cabe enfatizar e defender a emancipação, a autonomia e a diferenciação como possíveis aos seres humanos; entendê-los como indivíduos capazes de dar sentido, pela reflexão elaborada, às situações e interações no mundo em que vivem.

---

<sup>13</sup> A Lei nº 8.212, de 11 de dezembro de 1990 prevê reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos e a Lei Federal nº 8.213, de 15 de julho de 1991 prevê que empresas com mais de 100 empregados devem reservar de 2% a 5% de seus cargos para pessoas com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla habilitadas.

#### 1.4 O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência

Tomando como base a análise de Horkheimer e Adorno (1985) sobre o anti-semitismo, encontramos elementos notórios que elucidam a dinâmica do preconceito como atitude hostil direcionada a objetos definidos, a partir de generalizações, informações imprecisas e incompletas. Essa reflexão tem como referência a experiência traumática vivida pelos autores na Europa sob o terror fascista, que, a despeito de ser um fato datado historicamente, deixa seu rastro visível no atual panorama sócio-psíquico com sinais evidentes de mal-estar, vandalismo e vida precária, configurando um terreno fértil para a reincidência da barbárie.

O preconceito para esses autores incorpora fenômenos contemporâneos, fruto das relações sociais cada vez mais impeditivas para a reflexão sobre a própria impotência frente a uma ordem social que diferencia pela estigmatização. Numa sociedade que impõe renúncias e sacrifícios, que enrijece o pensamento, dada as condições de sobrevivência num contexto de privações determinadas por relações desiguais, de apropriação concentrada dos bens materiais e simbólicos, o preconceito torna-se um elemento presente e freqüente no processo de conhecer, restringindo-se, por conseguinte, à mera apreensão do imediato. As atitudes de preconceito se desenvolvem no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história:

Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta. (Crochik, 1995, p.11)

Nesse contexto, cabe enfatizar o elemento psicológico como determinante na adesão ou vinculação do indivíduo aos valores que contradizem seus próprios interesses. O ajustamento à sociedade dá-se pela incompreensão de que podemos nos constituir como seres autônomos capazes de realização dos objetivos além dos puramente imediatos. A saída vislumbrada é o ajustamento à sociedade tal qual nos

é apresentada, pela impossibilidade de negar o real e, assim, refletir sobre os condicionantes e a própria constituição do indivíduo. Considerando as necessidades do indivíduo para controlar suas projeções espontâneas, que estariam incorporadas no seu sistema psíquico de forma automatizada, o que parece ser patológico, segundo a análise do anti-semitismo feita por Horkheimer e Adorno (1985, p.177), é a impossibilidade para refletir não apenas o objeto como também a si próprio:

Ele dota ilimitadamente o mundo exterior de tudo aquilo que está nele mesmo; mas aquilo de que o dota é o perfeito nada, a simples proliferação dos meios, relações, manobras, a práxis sinistra sem a perspectiva do pensamento.

O preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se numa ameaça. Num mundo em que o medo prevalece indicando um perigo objetivo e, ao mesmo tempo, não possibilita sua elaboração é porque as formas de organização social seguem negando, de forma renovada, a diferença. A cultura, que se converteu em mercadoria, renuncia a ser liberdade do espírito para ser um veículo da alienação e domesticação, bloqueando gradativamente o pensamento crítico que tornaria viável desvelar os sentidos da sobrevivência constantemente ameaçada e que determinam os comportamentos hostis. O esclarecimento como desencantamento do mundo seguiu uma trilha determinada pela intenção explícita de rompimento da natureza, de dominação do mundo: “a essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação” (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 43). Tal metamorfose fez-se pela objetividade que a tudo busca assemelhar, induzindo à estranheza irracional. O cientificismo daí decorrente se iguala ao mito, porque enrijece seu objeto na busca de apoderar-se dele para classificar, nomear, calcular até torná-lo nulo, a custo de suprimir também o sujeito que intenciona conhecer, e que, dessa forma, vê-se desprovido da possibilidade de discriminar.



Diante do novo, do irreconhecido, temos a propensão a generalizar utilizando estereótipos e analogias substitutivas das possíveis problematizações: são simplificações que respondem à demanda imediata do pensamento, utilizando-se de conteúdos e juízos de valor incorporados, conforme a condição e posição na hierarquia social. Quanto a isso, explica Horkheimer e Adorno (1985, p.188):

No mundo da produção em série, a estereotipia – que é seu esquema – substitui o trabalho categorial. O juízo não se apóia mais numa síntese efetivamente realizada, mas numa cega subsunção. Se numa fase histórica primitiva, o julgar consistia num rápido discriminar capaz de desfechar sem hesitação a seta envenenada, nesse meio tempo a prática da troca e a administração da justiça fizeram seu trabalho (...) Na sociedade industrial avançada ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido do juízo, do poder de discriminação.

O estereótipo oferece pronto o conteúdo reduzido e vazio concedido pela pseudo-cultura bloqueadora da possibilidade de pensar a realidade de forma dialética, como afirma Crochik (1997, p.19):

A obrigatoriedade da certeza traz a necessidade de respostas rápidas, colocadas em esquemas anteriores, que se repetem independentemente das tarefas às quais se destina, gerando uma estereotipia nas ações e procedimentos.

Para isso, a indústria cultural subordina as realizações humanas à fórmula que se explica pela repetição incessante, cujas inovações, se assim podem ser denominadas, são procedimentos de aperfeiçoamento da produção em série de qualquer coisa, desde objetos até formas ou fórmulas de pensar. Segundo Adorno (1985, p.144), “na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão”. O indivíduo transformado em consumidor dos produtos oferecidos pela indústria cultural, vê-se

enfraquecido diante da mesmice que lhe é oferecida e, na seqüência, o induz a reações massificadas, propícias à reincidência de práticas preconceituosas.

O preconceito, que é uma disposição individual, mas não apenas, deriva do objeto e é, ao mesmo tempo, independente dele, não admitindo uma conceituação universal, pois tem “aspectos constantes e aspectos variáveis”, que se relacionam mais com aquilo que é de interesse do preconceituoso, dentre as diversas representações que lhes são atribuídas (Crochik, 1995, p.12). O indivíduo preconceituoso fecha-se dogmaticamente em determinadas opiniões, sendo assim impedido de ter algum conhecimento sobre o objeto que o faria rever suas posições, e assim, ultrapassar o juízo provisório. O diferente estigmatizado evoca naqueles uma lembrança que se quer negar e mesmo nos momentos em que se torna possível a convivência, é-se convencido da inconveniência de mostrar o que pode parecer identificação com “um outro”. Esse sentimento ambíguo, de que nos fala Crochik (1997), é que determina o afastamento, o que impede o contato pelo medo de que com a identificação sejamos analogamente humilhados. Vem também do medo do diferente, do que não é conhecido, podendo ser transformado em inferioridade, desigualdade e exclusão. O preconceituoso afasta esse “outro”, porque ele põe em perigo sua estabilidade psíquica. Assim, o preconceito cumpre também uma função social: construir o diferente como culpado pelos males e inseguranças daqueles que são iguais.

A ação irrefletida, a “economia do esforço intelectual” (Crochik, 1997) são as características do preconceito enquanto pré-disposição para a ação de discriminação. É uma atitude baseada na opinião que, segundo Adorno (1969, p.145), “é a formulação, sempre limitada de uma consciência subjetiva também limitada em seu conteúdo de verdade, como válida”. A agressão é encaminhada para o alvo errado, por não se ter a consciência de que são os princípios sociais impregnados nas relações entre os homens e nas formas de trabalho que devem ser combatidos e não suas vítimas. O preconceito é, portanto, contrário às diferenças,

levando o preconceituoso a uma outra identificação, como esclarecem Horkheimer e Adorno (1973, p.179):

Para que se sintam alguém, essas pessoas têm necessidade de se identificar com a ordem estabelecida e essa identificação faz-se com tanto mais agrado quanto mais inflexível e poderosa for essa ordem. E dessa forma as particularidades são destroçadas em função da totalidade.

No ensaio *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995, p.122) afirma que “a violência contra os fracos se dirige, principalmente, contra os que são considerados fracos”. A lembrança da fragilidade humana, da diferença compreendida como obstáculo à inserção funcional na sociedade, determina a prática da negação social. Por outro lado, “os proscritos despertam o desejo de proscrever” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 171). Ou seja, a renúncia de autonomia por parte dos adaptados é algo que fica internalizado, retornando sob a forma de agressão e discriminação àqueles que demonstram algum tipo de resistência, é o caso dos alunos que são tipificados como indisciplinados ou com distúrbios de comportamento. A esse respeito, diz Adorno (1995, p.122): “A pressão do geral dominante, sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e o individual, juntamente com seu potencial de resistência”.

O afastamento dá-se também pelo medo da experiência e das relações espontâneas que permitem a elaboração do medo e do desejo. Dessa forma, vivemos aquém do que potencialmente podemos ser, enrijecidos como o caracol que recolhe suas antenas num movimento de bloqueio ante o perigo premeditado<sup>14</sup>. Se este é real, mediante os condicionamentos e as relações sociais coisificadas, cabe forjar alternativas de liberdade e felicidade. A apreensão dos objetos, sendo operada de forma dissociada, impõe o divórcio entre o pensar e o sentir, e assim

---

<sup>14</sup> A imagem do caracol apresentada por Horkheimer e Adorno (1985, p.239) indica a gênese do ensimesmamento, pois, sempre que o pequeno animal recolhe as antenas, inibe também sua espontaneidade e curiosidade tão necessárias para a experiência.

vivemos impassíveis diante do mundo, incapacitados para as relações mais livres. Essa cisão só autoriza a aproximação com os simulacros, no máximo, experiências incompletas carentes de reflexão e atividade.

A identificação só é possível por meio da convivência, na medida em que enfatiza o que não é igual e, ao mesmo tempo, ressalta a idéia de ser igual na diferença, desafiando os receios do estranhamento e do medo. A desvalorização e distanciamento da experiência podem se explicar, também, porque queremos ver os resultados, subtraindo-a, tal como demanda as relações contemporâneas baseadas no imediatismo e automatismo. Experiência é “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (Adorno, 1996, p.405). O autor diz, ainda, em outra passagem do mesmo texto que:

Quem dispensa a continuidade do juízo e da experiência se vê provido por tais sistemas, apenas com esquemas para subjugar a realidade. De fato, não alcançam a realidade, mas contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido.

A experiência desafia os medos do contato com o diferente, medo de ser discriminado, de experimentar algo não habitual, medo de arriscar-se ao erro. E é o medo que impede o confronto com o sofrimento, que se torna mais resistente se não nos colocamos frente a ele.

Quando o medo não é reprimido, quando permitimos ter realmente tanto medo quanto a realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá, provavelmente, grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (Adorno, 1995, p.129)

## 1.5 Preconceito e deficiência

O preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou da construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e correção, em função de uma estética corporal hegemônica com interesses econômicos, cuja matéria prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes se sentem ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano.

As pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro contato, que pode se manter ao longo do tempo a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação. O preconceito emerge como um comportamento pessoal, porém não pode ser atribuído apenas ao indivíduo, posto que não se restringe a exercer uma função irracional da personalidade. Pode ocorrer a reação mimética de que fala Crochik (1997), que consiste num imobilismo de impacto por parte do preconceituoso, semelhante ao que acontece com alguns animais ao serem perseguidos. Por serem as motivações inconscientes decisivas para a formação do preconceito, é pertinente uma reflexão que resulte na explicitação das causas de tal estranheza.

O corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós,

pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial que é real, dado as trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes. O que também parece perturbar nos contatos com pessoas com deficiência é o fato de não sabermos como lidar com elas, posto que a previsibilidade é uma forte característica das relações sociais da contemporaneidade. O estigma por ser uma marca, um rótulo, é o que mais evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com ele, não com o indivíduo. E assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a se identificar com uma tipificação que o nega como indivíduo. Essas pessoas passam a ser percebidas, a princípio, por essa diferença negativa, o que irá indicar fortemente como elas irão se comportar. Glat (1991, p.09) expressa essa particularidade das interações como um “fabuloso teatro”:

Esse rótulo tem uma dupla função: ao mesmo tempo que serve de ingresso numerado, indicando qual o lugar onde ele tem direito de sentar no “Teatro da Vida”, determina também o script que o indivíduo terá que representar enquanto ator nesse teatro!... Assim, não só ele passa a agir segundo os padrões esperados pelo papel (os únicos que lhe foram ensinados), como os outros atores também contracenam com ele enquanto pessoa estigmatizada reforçando ainda mais esse papel.

Nesse ambiente as pessoas se constituem de forma defensiva para evitar maior sofrimento. Muitas vezes, as pessoas com deficiência aceitam e até defendem encaminhamentos que negam as suas possibilidades de escolha e atuação, reforçando ações beneficentes e assistencialistas que tem a incapacidade como princípio. Nesse sentido, se distanciam cada vez mais da autonomia e da possibilidade de diferenciação, restando apenas a adaptação à situação existente

que constitui-se de um esforço para aceitar a mentira necessária para a sobrevivência ou autopreservação, porém extremamente onerosa em termos de energia que poderia ser utilizada para se contrapor a ela. Esse mecanismo é possível devido à consciência coisificada, que se orienta pelo princípio da adaptação.

A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito devido a um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Se fixa apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção. Vash (1988) descreve três tendências para explicar a desvalorização das pessoas com deficiência: a consideração do preconceito como algo biologicamente determinado, o questionamento psicossocial, segundo o qual no plano das relações sociais os diferentes são menos tolerados e a tendência que a autora denomina de político-econômica, em que ser deficiente resulta em mais custos para o sistema social que envolvem desde a família até a sociedade mais ampla.

Amaral (1998, p. 16-17) descreve três versões do preconceito dirigido a essas pessoas: denomina de “generalização indevida” o juízo que transforma a condição de limitação específica de uma pessoa em totalidade, ou seja, ela torna-se deficiente por ter uma deficiência; “correlação linear” é a disposição para elaborar relações do tipo “se...então”, simplificando de forma demasiada o raciocínio, consolidando o preconceito pela economia do esforço intelectual. E o “contágio osmótico” é o temor do contato e do convívio, numa espécie de recusa em ser visto como um deficiente. Inúmeras são as formas pelas quais o preconceito às pessoas com deficiência se constitui e é reforçado: pela educação escolar (que iremos nos deter mais especificamente no capítulo a seguir), pela mídia, nas relações familiares, pelo trabalho, pela literatura, entre outros.

Vivemos atualmente uma hipere Exposição do corpo como produto, algo de possível elaboração e reconstrução tendo como referência uma cartografia corporal com toques de sedução e negação dos traços do tempo. Sabemos que os meios de

comunicação por si só não determinam modelos estéticos corporais, é, porém, um poderoso braço ideológico de divulgação e convencimento dos padrões selecionados e acionados pela indústria. A produção televisiva no Brasil, reconhecidamente intensa, e uma população vulnerável e receptiva aos seus produtos devido ao baixo nível de escolaridade e rendimento, são componentes fundamentais para a legitimação de “necessidades” e formas de satisfazê-las. A não visibilidade das pessoas com deficiência no âmbito das relações sociais é o que determina sua ausência na mídia, posto que, na lógica da indústria cultural, não existem necessidades a elas relacionadas. Sendo assim, o silêncio sobre elas é anterior e exterior aos veículos de comunicação e suas poucas aparições ficam restritas às campanhas publicitárias para arrecadação de recursos para as instituições filantrópicas que veiculam mensagens que as representam como vítimas ou como heróis.

A televisão, como um dos mais poderosos veículos de comunicação atualmente, forja a hegemonia de valores por meio dos programas de entretenimento, jornalismo e publicidade, tornando-os referência para milhões de consumidores. Sua mensagem, que alia discurso e imagem, combina, de forma híbrida, diversos roteiros e mensagens sobre o “ser deficiente”, mesmo sem freqüentemente mostrá-lo, veiculando estereótipos diversos a partir de matérias de suposta prestação de serviços, informações imprecisas e errôneas, personagens caricatos em que predominam os discursos beneficentes, preconceituosos e sensacionalistas. O enfoque dado pela mídia às notícias que envolvem pessoas com deficiência, as coloca numa posição de vítima, com ênfase na impotência e dependência, revigorando a discriminação. A publicação *Mídia e deficiência* coordenada pela *Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)* e *Fundação Banco do Brasil* assinala que:

Mesmo quando existe interesse e desejo de realizar uma boa cobertura, os jornalistas se deparam com a desinformação sobre aspectos educacionais, jurídicos, técnicos, médicos, éticos e políticos. (...) Não há preocupação em divulgar serviços relacionados à melhora da qualidade de vida de crianças,



adolescentes, adultos e idosos com deficiência. Mais de 60% das matérias analisadas só ouviram uma fonte. Na maioria delas tampouco há clareza sobre os direitos desses cidadãos. E quase sempre a entrada da questão na pauta dos meios depende de eventos organizados por entidades interessadas na causa ou da agenda de órgãos oficiais. (Vivarta, 2003, p.35)

Além disso, não se percebe uma atitude de pressão, por parte dos meios de comunicação, para que os órgãos públicos prestem serviços a esse segmento da população, na medida em que veiculam matérias que envolvem muito mais as entidades filantrópicas e suas realizações, deixando no esquecimento os órgãos do Estado responsáveis por políticas públicas na área, a exemplo da *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)* e a *Secretaria de Educação Especial (SEESP)*, ou ainda sobre o Projeto de Lei de autoria do Senador Paulo Pain que busca estabelecer mecanismos e ações legais para assegurar os plenos direitos dessas pessoas.

Freqüentemente, das pessoas com deficiência é retirada a possibilidade de se constituírem como sujeitos porque lhes são atribuídas qualidades especiais que tornam natural a sua condição de “pessoa deficiente”, e, como tal, sem necessidades cognitivas, de interações sociais ou de aprendizagem. Esse processo de “sublimação” é responsável pelo tratamento assistencialista prestado por instituições especializadas e voluntários que impregnam suas práticas de um amor caridoso justificado por um entendimento de que essas pessoas são naturalmente boas, carentes e puras. É perceptível o sentimento de gratidão que têm essas pessoas pelos “voluntários”, uma certa comiseração se instala nos interstícios da relação “deficiente/voluntário” em que ambos se autocompadecem de suas condições. O “deficiente” torna-se “grato pela atenção dispensada”, expressando sua carência e levando seu “agente voluntário” a assumir-se como excepcionalmente bom, solidário e generoso. A filantropia não abarca somente os deficientes mas os desvalidos .

O presente discurso pedagógico, tardiamente no Brasil, recorre a uma perspectiva de acolhimento das diferenças por meio da orientação inclusivista, no

sentido de que todos os alunos estudem num ambiente único e que o foco da aprendizagem não esteja no aluno, mas na classe. Embora tal orientação tenha se constituído em uma tendência para os encaminhamentos das ações sociais em atendimento às reivindicações por inclusão social de variados matizes, nas últimas décadas (o movimento anti-manicomial, os movimentos dos idosos ou terceira idade etc), tem sido na área de educação que a denominação mais intensivamente aderiu. Falar em movimento inclusivista hoje é compreendido como a educação de crianças e jovens com necessidades especiais em escolas regulares. Mas o apelo para a convivência com as diferenças, tema, aliás, recorrente na literatura educacional, faz um amplo eco exatamente porque a convivência humana é ainda marcada por conflitos em função dos preconceitos e discriminações de gênero, étnico, religioso, entre outros.

É notável a dissociação entre os objetivos oficiais e a prática pedagógica relativa à escolarização dos alunos com deficiência. Consideramos que a análise das interações que se processam na escola envolvendo alunos com deficiência visual irá apontar elementos dessa realidade que ultrapassam meras representações.

## **CAPÍTULO 2 - Aspectos constitutivos para uma análise da educação de alunos com deficiência**

Mesmo sabendo que estamos ainda distante da universalização do ensino no Brasil<sup>15</sup>, é possível identificar a expansão do sistema educacional nas últimas décadas, fato que, certamente, tornou possível a inserção de um novo contingente de alunos na escola, forçando-nos ao reconhecimento da diversidade da sua composição, resultante das diferenças sociais, étnicas e culturais.

Essa crescente diversidade no âmbito da escola, resultado também da pressão social no sentido de mais oportunidades de escolarização para todos, vem se constituindo em objeto de investigação que dá centralidade às instituições escolares por se constituírem elas em espaço de possíveis práticas heterogêneas envolvendo sujeitos e identidades variadas. A escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a observação de mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Busca-se saber sobre seus processos internos e quais são suas variáveis sem perder a perspectiva macro dos condicionantes sociais. As escolas são espaços onde os protagonistas expressam seus interesses e necessidades não apenas relacionados ao ensino e aprendizagem, pois que outras dimensões (políticas e subjetivas) também se manifestam. Pesquisadores com esse interesse têm utilizado diversos caminhos para coletar os dados sobre a organização da escola e sua estrutura social a partir de referenciais da sociologia com enfoque sobretudo nas relações entre a escola e a sociedade, vendo como os elementos culturais que se apresentam na escola vinculam-se com a estrutura social, e também como são determinantes para a conformação das relações sociais.

---

<sup>15</sup> A esse respeito, Ferraro e Machado (2002, p.238), em artigo que versa sobre a questão da universalização do acesso à escola no Brasil, concluem que a análise dos dados demográficos de 1980 a 1996 tornou evidente o avanço na incorporação da população em idade escolar nas redes de ensino, porém, “o não-acesso à escola, entendido como o conjunto da não frequência” é ainda um problema a ser resolvido.

É forçoso afirmar, que a instituição escolar vem sendo alvo de questionamentos importantes sobre seu papel na sociedade contemporânea, que identifica “sinais de desconforto e incomodidade, a multiplicação dos conflitos intra-escolares e nas relações escola e sociedade, uma certa sensação de inadequação aos tempos atuais, parecem se acentuar” (Candau, 2002, p.09). As críticas têm sido sobre o distanciamento da escola ao “novo contexto” sócio-cultural, justificadas no fato de que os alunos precisam ter uma formação coerente com a sociedade para que assim possam atuar, parecendo sugerir que aqueles são exteriores a esta, como se a escola fosse uma cápsula formadora alheia às configurações sociais, porém com o poder de auscultá-las, para assim formar indivíduos também naturalizados que posteriormente intervirão na sociedade. Entendemos que a escola é uma instituição da superestrutura da sociedade e, embora efetivamente reproduza de forma eficaz a ideologia dominante, tem um movimento mais lento de incorporação das mudanças, muito mais rápidas, que acontecem na base econômica. Por outro lado, esse aspecto determina uma especificidade para a escola, que passa a constituir-se num espaço menos vulnerável às pressões sociais, ou seja, uma relativa autonomia que poderia ser aproveitada exatamente para a crítica da sociedade.

Ademais, a questão de fundo que se coloca para a análise da educação escolar diz respeito ao fato de que, apesar da expansão do acesso à escola no Brasil nas duas últimas décadas, guardadas as devidas variações marcadas pelas desigualdades regionais, a permanência dos alunos na escola não se dá com o esperado tempo de permanência necessário à conclusão do ciclo básico. São esclarecedores os dados divulgados pelo Boletim Informativo do MEC/INEP (2003) que expressam a influência de fatores intra e extra-escolares para a evasão e repetência:

- “No Brasil, o número de alunos da 4ª série que trabalha representa 14,5% do total, segundo a declaração dos participantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2001”.

- “Dos alunos que freqüentam a 4ª série do ensino fundamental, 59% apresentam níveis de rendimento escolar em leitura considerados ‘crítico’ ou ‘muito crítico’. Eles não desenvolveram habilidades compatíveis a esse patamar de escolaridade”.
- “No Brasil 47% dos alunos do ensino fundamental da rede pública estuda em escolas sem bibliotecas”.
- “O índice de escolas rurais que possuem iluminação é de apenas 58,3%, enquanto 99,8% das escolas urbanas possuem abastecimento de energia elétrica, conforme mostram os dados do Censo Escolar de 2002”.
- “O mesmo vale quando se analisa o índice de professores com o nível superior nas escolas de 5ª a 8ª série, que é de 79,1% nas escolas urbanas e de apenas 42,4% nas rurais. Por outro lado, o percentual de leigos (nível de formação inferior ao ensino médio) lecionando nas escolas de 1ª a 4ª série era de 8,3% nas escolas rurais e de 0,8% nos estabelecimentos urbanos”.
- “Durante o ano letivo, cerca de 1 milhão de estudantes abandonam o ensino médio na rede pública. Isso equivale a 16,9% das matrículas. Na rede privada, a taxa de abandono não chega a 3%. O índice nacional, incluindo as duas redes, é de 15%”.
- “No ensino fundamental, 2,9 milhões deixam, anualmente, a escola, mas, enquanto na rede privada a taxa de abandono é de 1%, na pública é de 10,4%”.
- “Segundo os últimos dados de 2002, a distorção idade-série (atraso escolar) é um problema que atinge 51,1% dos estudantes do ensino médio e 36,6 % dos alunos do ensino fundamental. (...) A situação é pior na área rural, onde a distorção idade-série é de 61,1%, no ensino médio, e de 52,5%, no fundamental”.
- “De cada dez alunos do Ensino Fundamental, dois repetiram a série cursada entre 2001 e 2002. No período anterior (2000/2001), a taxa era de 21,7%. O problema é maior na primeira série, cujo índice chega a 31,6%. No Ensino Médio, 20,2% dos estudantes repetiram o ano em 2001. Em 2000, o índice era

de 18,6%. Também nesse nível de ensino, a taxa é maior na 1ª série, com 25,8% de repetência”.

São variadas as formas de enfrentamento dessas questões: fala-se da necessidade de “reinventar” uma escola que favoreça os diversos espaços de produção do conhecimento e da informação; aposta-se na pluralidade de linguagens, no sentido de formar pessoas com capacidade reflexiva comprometida com um novo projeto de sociedade e humanidade; busca-se denominações diversas para caracterizá-la, numa tentativa de mostrar seu novo desenho e assim, surgem as propostas de “escola da diferença”, “escola cidadã”, “escola plural” etc. Entretanto, se essa discussão se encontra num patamar fértil de análises, na prática escolar ela é ainda uma questão percebida de forma etnocêntrica e assimilacionista, porque os alunos identificados como “diferentes” são freqüentemente associados a comportamentos desviantes ou distantes das referências culturais consideradas relevantes. Isso evidencia que essas questões ultrapassam os limites dos processos educacionais, já que sua dimensão se estabelece para além do momento de instrução que se realiza no cotidiano da escola. O fato é que a visibilidade das diferenças tem provocado no ambiente da escola, atitudes de suspeitas e dúvidas, porque o contato e convívio com alunos diferentes perturbam e desordenam o já estabelecido.

Alunos que possuem atributos particulares por terem algum tipo de deficiência fazem parte desse universo e são classificados no âmbito da estrutura educacional como alunos especiais vinculados à modalidade de atendimento educacional denominada Educação Especial. Esse campo consolidou-se a partir da forte influência da psicologia e da biologia com seus padrões de normalidade e classificações ajuizadas como adequadas e com o pressuposto de que indivíduos “especiais” podem ser educados por meio de procedimentos educacionais especiais, em escolas separadas do sistema regular de ensino.

Nesse capítulo, iremos apresentar a proposta inclusivista, entendendo-a como uma abordagem crítica à educação especial, mas não só a ela, posto que pretende ser uma orientação que atenda às necessidades de todos os alunos. Para isso iremos tecer breves considerações sobre a Educação Especial e seus processos de disciplinamento postos pelas práticas assistencialistas e filantrópicas e posteriormente, analisar os fundamentos da Educação Inclusiva refletindo sobre aspectos relevantes para a sua realização.

## **2.1 Aspectos críticos sobre a Educação Especial**

A Educação Especial é um campo da educação formado por diversos sub-campos relacionados às categorias de deficiência - sensorial, mental e física, altas habilidades e problemas de aprendizagem, comportando, por conseguinte, um conteúdo específico permeado por um fundamento teórico comum. Esses fundamentos comuns, conforme Skirtc (1996), são marcadamente influenciados pela medicina e pela psicologia, esta última, notadamente cognitivista. Dizem respeito às relações entre o normal e o patológico, os graus de capacidade e habilidade dos alunos e as possibilidades de integração, que conduzem a determinadas concepções sobre a deficiência. Esse conjunto de pressupostos embasa e fundamenta os programas de Educação Especial: seus métodos, técnicas e sistemas de avaliação a tornam qualitativamente diferente, e, não raras vezes, desvinculada da educação como um fenômeno social abrangente.

Ocorre que grande parte dos alunos que tem deficiência é vista em primeira instância pela ótica da anormalidade patológica que prescreve seu olhar, de forma preponderante, naquilo que se está convencido que é insuficiente, mas permitindo, para fins de integração, considerá-los como seres que constituem a existência humana sem explicitar as deficiências nas suas interações com a sociedade. O “outro” como uma referência oposta a um ser não pode ser considerado algo “natural”, mas uma invenção cultural dos grupos sociais para o enfrentamento

cotidiano que vai sendo apreendida ao longo da vida, transformando as relações em oposições binárias, em dicotomias.

Atualmente, busca-se utilizar termos que dêem um sentido de maior inserção social para denominá-los, no entanto, as terminologias são controversas. Mais recentemente, a denominação que vem sendo utilizada para identificar as pessoas com deficiência é “portadores de necessidades educacionais especiais”, que, segundo Ross (1999, p.14) surgiu na década de 70 e se refere aos “problemas de aprendizagem apresentados ao longo da escolarização, exigindo atenção específica e maiores recursos educacionais do que os necessários aos colegas de sua idade”. Por um lado tenta suavizar os aspectos de discriminação e estigmatização, pois minimiza a exclusiva responsabilidade do aluno pelo seu desenvolvimento, transferindo-a principalmente para a sociedade, além de alterar terminologias preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, ampliando dessa forma o espaço educacional e a compreensão da temática; por outro lado, abstrai o sentido e a peculiaridade próprios das pessoas com deficiências, necessários às orientações pedagógicas, causando uma imprecisão na designação e corroborando uma generalização que não explicita as evidências e especificidades que diferenciam os indivíduos.

Essa discussão a respeito da terminologia prossegue também em outras áreas de conhecimento. Débora Diniz, antropóloga e bioeticista, com pesquisas sobre questões feministas, aborto e deficiência, afirma: “evito o uso da expressão pessoa portadora de deficiência ou pessoa com deficiência, mas adoto pessoa deficiente ou, simplesmente, deficiente”. Seu posicionamento alinha-se com o de Michael Oliver, também bioeticista e pesquisador londrino que considera a expressão uma denominação que “vai ao encontro da realidade tal como ela é experimentada pelos deficientes que sustentam ser a deficiência uma parte essencial da constituição de suas identidades”.



Em relação à definição de alunos com deficiência, Prieto (2004) apresenta elementos interessantes para discussão, a partir das contradições encontradas nos documentos da política educacional no Brasil. A terminologia usada deixa dúvida sobre quem é esse aluno: a LDB não explicita esse dado, o Plano Nacional de Educação os define como alunos com necessidades educacionais especiais entendendo como aqueles que apresentam deficiência (visual, auditiva, física, mental e múltipla) ou altas habilidades ou distúrbios de conduta e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 no seu artigo 5º, amplia essa definição para os que têm dificuldades ou limitações que dificultam a aprendizagem. Isso dificulta o entendimento sobre o que está sendo classificado como aluno com necessidades educacionais especiais pelo MEC nas suas estatísticas. Ou seja, o censo escolar do INEP vem considerando tal alargamento conceitual, incluindo além dos alunos com deficiência, aqueles que têm dificuldades de escolarização devido às suas condições econômicas, individuais ou sócio-culturais? Apesar do alargamento dos conceitos que vêm sendo pensados para a escolarização de pessoas com deficiências, a exemplo de “inclusão”, e “necessidades educacionais especiais”, que, sem dúvida, expõe a problemática para fora dos muros da escola, isso não tem representado maiores oportunidades de participação na sociedade.

A Educação Especial tem seus pressupostos ancorados na proposta de segregação que ainda vigora, partindo da convicção de que pessoas com deficiências são indivíduos especiais, ocasionalmente prejudiciais para a convivência social e por isso convém afastá-los da escola comum, concedendo a oportunidade para a convivência com os seus semelhantes em instituições consideradas apropriadas para a aprendizagem possível, como um lugar adequado para os ocupar e, ao mesmo tempo, os esconder. É importante observar que, para o senso comum, Educação Especial está nitidamente relacionada às instituições especiais para educação de pessoas com deficiências. O “especial” dessa educação, por certo, advém daquilo que é particular do indivíduo ou seu atributo físico, sensorial ou mental. É a única modalidade do sistema educacional cuja denominação reporta-se especificamente, pela composição vocabular, a uma peculiaridade do sujeito, ao que

lhe é próprio e inegável, por estar circunscrito nas suas características pessoais<sup>16</sup>. Diante disso, fica claro que o “especial” da educação está fixado no indivíduo pela deficiência, pelo limite ou pela falta, não é uma abordagem da educação a partir de uma classificação genérica, como o é, por exemplo, para a Educação Infantil ou a Educação de Jovens e Adultos, que referem-se a uma fase do desenvolvimento. Sendo o “especial”<sup>17</sup> a deficiência, que diz respeito a uma particularidade que está no indivíduo, a organização do espaço escolar, o método e o próprio cotidiano da escola tornam-se especiais porque centrados não no aluno, mas no aluno deficiente, na sua dificuldade para aprender desvinculada de outras variáveis. Nessa perspectiva, Ferreira (1993, p.67) salienta:

A Educação Especial, tal como o deficiente, é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações e às vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado. Em parte para atender as expectativas, em parte para sua própria afirmação, ela surge como um corpo aparentemente autônomo, auto-suficiente, que se anuncia como especializado, e pressionado, de um lado, pela demanda das deficiências objetivamente produzidas por condições de miséria; de outro pelas expectativas que ajude a detectar e atender pessoas cuja deficiência se recusa a ser detectada por não iniciados.

Essa abordagem favorece uma visualização fragmentada dos fundamentos que lhe dão suporte, desvinculando o seu conteúdo específico da questão educacional ampla. É nessa direção que Skirtc (1996) anuncia sua crise, determinada pela carência de crítica ao seu conhecimento, considerando que as reflexões que permeiam essa área da educação estão baseadas em argumentos morais, éticos e legais que se fundamentam nos padrões de normalidade ou anormalidade baseados na medicina ou na psicologia. Segundo ele, são dois tipos

---

<sup>16</sup> Segundo a LDB, as modalidades da educação são: Educação Básica, Educação Infantil, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior e Educação Especial. Apenas a Educação Especial faz menção a particularidades individuais do alunado.

<sup>17</sup> O verbete “especial” no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, registra: “relativo a uma espécie, próprio, peculiar, específico, particular, fora do comum, distinto, excelente, exclusivo, reservado; diz-se de adulto ou criança com necessidades especiais”. Os primeiros significados em nada especificam em que a educação passa a significar, tornando dissimulado seu entendimento a partir da própria denominação.

de crítica que se faz ao conhecimento inerente à Educação Especial: a crítica teórica referente ao seu conhecimento teórico e aplicado e a crítica prática que diz respeito ao conhecimento prático e aplicado. Em relação à primeira, a ênfase maior aponta “que la educación especial es ateórica, que confunde la teoría, o que se basa em uma teoría equivocada” (Skirtc, 1996, p.36). O autor põe resistência aos reclamos acerca da ausência de qualquer teoria na Educação Especial justificando que seus pressupostos derivam das teorias de desvio diretamente relacionadas à psicologia e à biologia, afirmando, outrossim, suas “suposições inconscientes”. Para Skirtc (1996, p. 39):

La cuestión es que, aun cuando la investigación y la práctica de la educación especial se vean guiadas por suposiciones inconscientes, difícilmente se puede afirmar que esas creencias no tengan base teórica alguna. El verdadero problema para la educación especial es la naturaleza inconsciente y por lo tanto no crítica de esas suposiciones, y no el que estén fundamentadas o no en la teoría.

A crítica sobre a teoria da Educação Especial como confusa, no sentido de mesclada, com pouca clareza, principalmente na sua investigação aplicada, é pautada a partir do exemplo das perspectivas analíticas do retardo mental pela medicina e psicologia que utilizam duas teorias que se contrapõem: a primeira, refere-se ao modelo patológico que estabelece a normalidade ou anormalidade a partir da prevalência de sintomas biológicos detectáveis, derivando daí o estabelecimento do que é saudável/bom/normal ou patológico/mal/anormal: “o modelo patológico es esencialmente evaluativo: ser anormal es no estar sano, eso es malo, y debe ser prevenido o aliviado” (Skirtc, 1996, p.39). Já a teoria da psicologia, que desde sua origem prima pela observação, experimentação e previsão de comportamentos para instituir padrões de normalidade, sistemas de classificação e métodos de adaptação dos indivíduos na sociedade, equivale ao modelo estatístico que define a normalidade a partir do distanciamento das características ou atributos do indivíduo em relação a uma média da população, que é definida pela sociedade. Daí derivam as críticas, cuja argumentação mais forte recai na constatação de que a

sua investigação pauta-se em suposições sem base teórica ou fundadas apenas na perspectiva clínica. Essas duas perspectivas se confundem, por exemplo, quando são utilizados testes de inteligência e tendenciosamente converte os resultados definidos pela baixa pontuação em atestado de comportamento patológico. O autor reforça esse dado para argumentar a confusão da teoria, citando Mercer (1973, p.5-6)<sup>18</sup>:

La lógica implícita que subyace en esta transformación es la siguiente: un bajo CI<sup>19</sup> equivale a “malo” en la sociedad estadounidense; es por tanto, una evaluación social. “Malo” equivale a patología en el modelo patológico. En consecuencia, un CI bajo equivale a patología. Así, el CI, que no es una manifestación biológica, sino una puntuación del comportamiento basada en respuestas a una serie de preguntas, se convierte en un signo patológico conceptualmente traspuesto, que lleva consigo todas las implicaciones del modelo patológico.

É dos cientistas sociais, conforme o autor, a argumentação de que a Educação Especial se baseia em teoria equivocada porque centra a discussão sobre as deficiências na pessoa e no que é considerado desvio, explicado pelas disciplinas da psicologia e biologia, sem incluir as ciências sociais ou as análises que consideram a produção social da marginalidade. Como afirma Skirtc, (1996, p.41):

El argumento es que, por su misma naturaleza, estas disciplinas sitúan la causa raíz de la desviación en la persona, y excluyen de toda consideración aquellos factores causales que se encuentran en los más amplios procesos sociales y políticos que son externos al individuo.

Nesse sentido, todas as análises sobre os padrões de normalidade e desvio como determinados por processos socialmente construídos não são considerados. Entretanto, os fundamentos da Educação Especial não foram apenas elaborados nos corredores assépticos das instituições especiais, posto que, as diretrizes

---

<sup>18</sup> Mercer, J. R. Labiling the mentally retarded, Berkeley, University of Califórnia Press, 1973.

<sup>19</sup> CI (cociente intelectual), quociente intelectual.

educacionais são configuradas pelo conhecimento produzido e condicionado pela dimensão histórica, sendo o contexto o que lhes dá sentido e coerência. Afirmar que os fundamentos da Educação Especial são ateóricos ou equivocados é considerá-los como elaborações ingênuas sem base analítica e científica.

Embora Skirtc (1996) aponte para a teoria positivista como a premissa básica da Educação Especial, sua análise nesse sentido limita-se apenas a indicar que ela segue o modelo hierárquico de ciência aplicada, disciplina subjacente e conhecimento prático que está presente nas demais ciências. Entretanto, é possível identificar no pensamento comteano, na sua posição afirmativa/positiva em relação à sociedade no sentido da ordem, a fonte teórica que fundamenta os princípios da Educação Especial. Segundo Bueno (1993, p.42), “se Comte estabelece os pilares do pensamento positivista na conceituação da normalidade e da patologia, Durkheim constrói a forma mais acabada dessa distinção”.

Durkheim em um dos seus textos clássicos, *As regras do método sociológico* faz uma análise específica sobre o normal e o patológico, pois, para ele, importa encontrar “um critério objetivo, inerente aos próprios fatos, que nos permita distinguir cientificamente a saúde da doença nas diferentes espécies de fenômenos sociais” (Durkheim, 1983, p.27). De fato, o pensamento de Durkheim está voltado para o entendimento e legitimação da integração. Sendo assim, toda sua abordagem sobre a sociedade torna-se um reforço para as suas elaborações sobre educação, que tem o objetivo profícuo de integrar. Sendo os fatos sociais considerados coisas, e tendo o homem que obrigatoriamente viver em contato com tais fatos, teve que refletir sobre eles. Os fatos sociais, sendo considerados como fenômenos exteriores aos indivíduos, exercem um poder coercitivo de intensa dimensão, pois se impõem à revelia de qualquer manifestação voluntária, tornando possível à Sociologia fazer interpretações análogas às que a biologia realizava com bastante precisão (Durkheim, 1983, p.100).

Nesse sentido, seu objetivo era entender os mecanismos da integração, considerando como passível de mudanças e nuances na intensidade e qualidade das interações entre os indivíduos. Sendo a sociedade coesa, as formas de desvio de conduta advêm das incertezas e inseguranças dos homens, mediante a fragilidade dos processos de socialização que se tornaram ineficientes. A intenção definitiva de Durkheim (1983, p.114) era estabelecer um método para distinguir o normal do patológico a partir de um critério ou norma genérica da espécie:

Se considerar o tipo médio o ser esquemático que resultaria da reunião num mesmo ser, numa espécie de individualidade abstrata, das características mais freqüentes da espécie e das formas mais freqüentes destas características, poder-se-á afirmar que o tipo normal se confunde com o tipo médio, e que qualquer desvio em relação a esse padrão de saúde é um fenômeno mórbido.

A partir dessa constituição do tipo médio seria possível considerar o que pode ser qualificado como normal. Percebe-se que o autor apenas constata a existência de desvios, tornando-os naturais, não susceptíveis a conflitos, posto que está na ordem natural da sociedade como fato social, pois “possui uma existência própria, independente das suas manifestações individuais” (Durkheim, 1983, p.93).

Considerando esse ideário, Bueno (1993, p.45) afirma que:

As concepções correntes de excepcionalidade correspondem exatamente às durkheimianas Regras relativas entre o normal e o patológico. Em primeiro lugar porque utilizam o critério de desvio da normalidade média; em segundo, porque se reportam às condições gerais da vida coletiva, ou seja, a dificuldade de aprender na escola e de se ajustar aos padrões sociais estabelecidos; e, finalmente, porque estabelecem a forma para sua correção, a inserção em processos de educação especial.

Sendo assim, a Educação Especial cumpre um papel funcional de atendimento e seleção, como afirma Ferreira (1993, p.68):

A educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança “diferente”, legitimando a ação seletiva da escola regular.

Os que para Educação Especial se destinam por terem atributos diferenciados, se tornam “especiais”, reforçando um processo de discriminação que foi desencadeado numa situação anterior à escola quando lhes fora negado atendimento efetivo ou adequado, necessário à minimização dos efeitos limitativos causados pela deficiência. A integração é o que resta aos indivíduos numa sociedade que lhes nega a autonomia. Para os primeiros, significa renunciar aos seus anseios de liberdade e diferenciação, pautando-se gradativamente no princípio de equivalência que induz à perda de resistência. Para a sociedade, a integração corresponde à socialização controlada, administrada por uma pseudoformação que disponibiliza produtos culturais banalizados. O indivíduo integrado, portanto, é aquele que por força da socialização, tende a sufocar suas particularidades em função do todo.

A educação envolve uma ambigüidade, considerando os momentos de adaptação e distanciamento que lhe é inerente. Ou seja, não podemos negar a tensão entre integração e autonomia existente em qualquer processo educacional conquanto sejam práticas construídas socialmente. Segundo Adorno (1995, p.143):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

A educação escolar se destaca como instrumento de divulgação de conhecimentos ao mesmo tempo em que potencializa o processo de adaptação dos

indivíduos no mundo em que vivem. Embora tenhamos, já há bastante tempo, classificado a escola como conteudista no âmbito do currículo formal, seu trabalho ultrapassa essa função, posto que elementos da cultura destacada são amplamente assimilados pelos alunos. A observação mais atenta da ambiência da escola regular onde estão alguns poucos alunos que têm deficiência é nitidamente perturbadora: percebe-se que esses alunos tentam se adaptar, acessando o potencial de que dispõem dentro das suas possibilidades num ambiente misturado e rico para interações, mas que por si só, sem a atenção sobre suas necessidades especiais, não possibilita experiências de formação e não aproveita as possibilidades, deixando-os limitados a uma participação precária no que se refere à socialização e à aprendizagem. E assim, as escolas fazem de conta que estão praticando a integração pela via da indiferença, como se essa atitude reforçasse a percepção de que todos são iguais. A indiferença como desinteresse pelo outro, seja ele deficiente ou não, se traduz na escola pelo olhar homogêneo dos professores, que diluem os conflitos pela tolerância encobridora das desigualdades; comodidade conveniente aos que apreciam falar de diversidade, do “outro” como simbologia sem correspondência real, mas idealização assimilada nos discursos de “última hora” da política educacional.

Considerando a trajetória histórica do atendimento a pessoas com deficiência e da própria percepção da deficiência como doença, patologia e anormalidade dentro dos parâmetros da biologia ou da ciência positivista, e, não tendo as condições sociais se alterado no sentido de possibilitar uma outra experiência nas relações humanas, a prática da Educação Especial permanece, ainda hoje, nutrindo a caridade e a filantropia.

A despeito da expansão da Educação Especial no século XX, com percursos diferenciados nas diversas sociedades, a sua função principal nesse processo foi, como afirma Bueno (1993), de “instrumento de seletividade social”. O autor afirma ainda que a ampliação desse tipo de atendimento no Brasil, por certo, teve a



contribuição definitiva das entidades de natureza filantrópica, principalmente nas décadas de 60 e 70.

Assistência, benevolência e filantropia são conceitos de difícil distinção e suas práticas, ao longo da história, estão associadas a atitudes de amparo aos necessitados, cujas formas são traduzidas como voluntariado, solidariedade, altruísmo e generosidade. Segundo Mestriner ( 2001, p.13):

Estas práticas movem-se em um mundo entre o formal e o informal que cria categorias próprias como: o não-lucrativo, em uma sociedade de mercado; o voluntariado, na promoção da cidadania; a concessão da utilidade pública para organizações que trabalham com os que são perversamente vistos como inúteis produtivos.

Embora saibamos que o assistencialismo é uma expressão do clientelismo e de governos populistas no Brasil por meio de políticas públicas de assistência social, essa é uma prática que atualmente permeia as instituições em defesa dos direitos dos que consideram excluídos dos serviços sociais a que têm direitos. A **Tabela 2** mostra o peso da rede privada de instituições especializadas voltadas para educação de alunos com deficiência no Brasil:

**Tabela 2:**

**Número de alunos com deficiência matriculados por dependência administrativa – Brasil 1974/1999**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>%</b>	<b>Estadual</b>	<b>%</b>	<b>Municipal</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>
1998	337.185	898	0,2	115.170	34,5	63.155	18,7	157.962	46,8
1999	374.129	840	0,2	119.946	32,1	72.041	19,2	177.838	47,5
2000	382.215	899	0,2	118.591	31,0	89.096	23,3	173.629	45,4
2001	404.743	921	0,2	112.112	27,6	94.007	23,2	197.703	48,8
2002	448.601	788	0,2	120.263	26,8	118.110	26,3	209.440	46,7

Fonte: MEC/SEESP<sup>20</sup>

Percebe-se que no ano de 2002 ocorreu uma transferência de matrículas para a rede municipal, devido à municipalização do ensino fundamental, que justifica o

<sup>20</sup> Os dados do Censo Escolar 2003 ainda não foram divulgados na íntegra.

aumento das matrículas para 26,3% em 2002. Já a rede privada, teve uma pequena queda no mesmo ano, mas ainda concentrando quase a metade das matrículas. Os dados referentes à rede privada continuam sendo uma incógnita e causando sérias dificuldades para as análises que utilizam as estatísticas do MEC consolidados pelo Censo Escolar. Essa rede é formada substancialmente pelas instituições filantrópicas que mantêm convênios com o Estado para atendimento educacional aos alunos com deficiência<sup>21</sup>. Entretanto, a participação percentual dessas instituições nas estatísticas é ignorada, dificultando uma análise sobre a distribuição da matrícula que considere a participação do Estado e os recursos que são repassados por meio dos convênios. Se por um lado, essa prática pode ser considerada contraditória, uma vez que mantém uma rede de ensino segregada, a despeito do discurso oficial que prega a necessidade de inclusão, por outro lado, o Estado se desobriga de seus deveres e se desvencilha das críticas, considerando que o atendimento em Educação Especial é muito pouco desenvolvido pelas suas instituições escolares, sejam especiais ou não, pois nos últimos cinco anos vem apresentando um índice insuficiente de atendimento, considerando a demanda de alunos, como evidencia a Tabela 2 (p.89).

Essas questões não parecem ter correspondência com a prática pedagógica das instituições filantrópicas de atendimento ao aluno com deficiência, que reproduz um modelo de gestão tensionado pelas relações arbitrárias, com manifestações emocionais que fortalecem a função de proteção e adaptação. Mestriner (2001, p.14) afirma que no Brasil, assistência, filantropia e benemerência são “entendidas como sinônimos, porque de fato escondem – na relação Estado-sociedade – a responsabilidade pela violenta desigualdade social que caracteriza o país”. Nesse âmbito, a filantropia é caracterizada como um sentimento de amor ao desfavorecido, que voluntariamente se estabelece no caráter da relação. Corresponde ao sentido de caridade dado pela igreja católica, sem o caráter de racionalidade. A benemerência

---

<sup>21</sup> Segundo Ferreira (1998, p.13), “As instituições e organizações privadas de caráter mais assistencial e filantrópico têm detido, na história brasileira, a maior parte das instalações, dos alunos e dos recursos financeiros ligados à educação especial, além de possuir grande influência na definição das políticas educacionais públicas na área”.

tem origem no dom da bondade expressa pela doação “material ou moral” nas formas de esmola, asilo, abrigo, internatos e orfanatos. Já a assistência se traduz pela ação dirigida aos necessitados em qualquer que seja sua carência e “dá lugar para exercê-la a todas as pessoas de boa vontade, quaisquer que sejam suas idéias a respeito do ser humano e da vida” (Mestriner, 2001, p.15). A assistência social restringe o campo de ação ao social e indica uma preocupação por suprir necessidades dos indivíduos e grupos, alvo das ações que empreendem.

É importante observar que a assistência social circunscreve-se fortemente pelo predomínio das entidades privadas, ficando o Estado apenas como “parceiro” e subsidiador, limitando-se à execução do que é considerado emergencial, a despeito de, efetivamente, nem sempre o ser, posto que esse tipo de ação social continua sendo o carro-chefe da mídia governamental. Afirma que a assistência social pública tem sido uma ação focalizada e tópica, limitada a uma prática “circunstancial e imediatista”, num jogo de interesses que, quase sempre, não considera a população em si, isso porque destinou-se historicamente ao apoio às organizações sem necessariamente lidar com os grupos de reivindicação. A assistência sempre foi marcada por ações de apoio às organizações sem a devida transparência sobre essas relações no que diz respeito ao que de fato é público ou privado.

Na verdade, reclamam do pouco recurso repassado pelo governo, porém, têm acesso a diversos instrumentos como os citados acima, cujo valor pode até ultrapassar o equivalente reivindicado. Essa relação, por certo, constitui a camisa-de-força em que se prendem as organizações, quando deveriam reivindicar por serviços de atendimento necessários para a população e, em particular, para os grupos que representam. Nesse sentido, os grupos que deveriam ser beneficiados são vitimizados pela burocracia do Estado e das organizações tornando-se reféns dessas políticas, num esquema de troca de favores e manipulação de sentimentos. Grande parte dessas instituições exerce função paliativa ou amortece as reivindicações, na

medida em que divulgam uma situação de vitimização sem apontar os causadores de tais fatos (Mestriner, 2001).

O processo de desobrigação do Estado tem se intensificado nas últimas décadas com a configuração do estado mínimo, que proclama a centralidade do mercado como mediador na sociedade, premissa básica do neoliberalismo, imputando todo dever social ao indivíduo, à família e à sociedade. Com isso, o chamado terceiro setor vem cada vez mais se ampliando, sendo incentivado por poderosas organizações internacionais, muitas delas vinculadas a grandes conglomerados econômicos. São as ONG's – Organizações Não Governamentais, que atuam como entidades sem fins lucrativos, apresentando-se como alternativa de atendimento para categorias específicas da população. Consideram-se porta-vozes para denúncias de preconceitos, discriminação e corrupção e celebram a eficiência e competência em oposição ao que consideram desperdício dos gastos públicos. No Brasil, se fortaleceram a partir dos anos oitenta e cresceram quantitativamente, sem que, no entanto, tenha havido uma evolução nas relações com o Estado, que continua possibilitando favores às instituições mais vulneráveis. Diz respeito a um universo heterogêneo nas suas formas de atuação, captação de recursos, campo de atuação e ideologia, que mobilizam disposições individuais e valores, formando uma categoria de técnicos especializados em elaboração de projetos, acionando recursos oriundos de fontes diversas.

Apesar do aparato de mídia, divulgação e captação de recursos que expressam a racionalidade de seu planejamento, mantêm o trabalho voluntariado, pois é preciso demonstrar o esforço dos que estão trabalhando por uma causa humanitária, ao mesmo tempo em que reduzem os recursos com remuneração de funcionários. Dessa forma, se ocorreram mudanças nas características dessas organizações em relação às de outrora, principalmente as instituições asilares e beneficentes, foram mais nos aspectos administrativos, posto que preservaram e até desenvolveram novas formas de filantropia, a exemplo da denominada “filantropia empresarial”, em que grupos formados em empresas passam a atuar em

comunidades desempenhando um duplo papel: o exercício humanitário aos desfavorecidos e a aprendizagem em favor de valores “nobres” para a estrutura organizacional – solidariedade, espírito de grupo, independência, resolução de problemas etc.

Baseia-se no voluntarismo, a mais moderna forma de participação proposta pelo neoliberalismo que, além de auxiliar no processo de desobrigação do Estado, contribui para a neutralização dos processos de formação, sistematização e propagação do conhecimento, retirando a característica qualificada, para possibilitar sua gestão de forma desalinhada de qualquer política educacional ou perfil profissional. A escola nessas instituições tem se tornado cada vez mais um produto que pode ser adquirido no mercado, um serviço prestado, como se por trás dela não existisse uma política educacional. Aliás, assim vem se caracterizando as escolas em geral, como afirma Frigotto (2002, p.59).

As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado”, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não necessitam de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários.

A instituição especializada para alunos com deficiência constitui a própria deficiência como matéria prima da assistência, na medida em que articula a situação de privação de condições adequadas de vida com dependência para a mera sobrevivência (Silva, 2000). Para os alunos com deficiência reservam-se espaços institucionais de caráter beneficente que os segregam ainda mais, marcando-os com a diferença não desejada e assim exercendo o papel estigmatizador. Nessa estruturação repartida, já se encontra prefigurada uma menoridade que restringe o papel da escola a um mero instrumento de reprodução e adaptação.

Além disso, essas instituições investidas de certa autonomia pelos poderes públicos fizeram surgir um núcleo de poder que passa a interferir nas decisões da política educacional envolvendo um debate sobre políticas públicas, verbas e *lobbies* das organizações governamentais. Uma exemplar expressão desse encaminhamento deu-se em novembro de 2003 quando o presidente Luis Inácio Lula vetou integralmente o projeto de lei do deputado Eduardo Barbosa do PSDB, já aprovado por consenso na Câmara e no Senado, com parecer favorável do Ministério da Educação para distribuição de verbas do Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef) para instituições de ensino especial sem fins lucrativos, que atendem alunos com deficiências. Tal medida repercutiu negativamente na sociedade após pressão das entidades filantrópicas que têm representantes legais no Congresso Nacional<sup>22</sup>, forçando o governo a editar medida provisória garantindo o repasse de verbas federais para as entidades beneficentes, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedade Pestalozzi. De fato, o FUNDEF foi criado apenas para as instituições públicas do ensino fundamental, além de que essas instituições privadas já são beneficiadas com recursos dos Ministérios da Saúde e Ação Social e também por meio de outros expedientes, a exemplo de isenções de impostos. Ainda assim, é prática comum o repasse de recursos para essas entidades, com afirma Vivarta (2003, p.71):

Em 2000, a Federação Nacional das APAES recebeu do Ministério da Educação recursos no valor de R\$ 1,308 milhões e, em 2001, R\$ 2,624 milhões. (...) A Federação das APAEs de Minas Gerais foi brindada com repasses de R\$ 1,154 milhões e a Federação das APAEs de São Paulo recebeu R\$ 1,177 milhões.

Esses dados sinalizam que a educação inclusiva pode não ser um projeto tão acolhido por todas as instituições que trabalham com deficiências, apesar do vínculo

---

<sup>22</sup> O autor da lei, Deputado Eduardo Barbosa já foi presidente da Federação Nacional das APAEs, bem como, o Senador Flavio Arns que articulou a solução emergencial com uma Medida Provisória que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência – PAED, constituindo assim uma contradição na política inclusivista do MEC.

de dependência em relação ao Estado. Forja-se, na verdade uma relação atípica, de subordinação financeira e liberdade de ação. Se, por um lado, esse componente de autonomia pode ser considerado positivo por tratar-se de pressão dos movimentos civis para a conquista de direitos baseados em reivindicações legítimas, por outro, o Estado ao desobrigar-se de tal atendimento, transfere para elas a responsabilidade educacional por essa modalidade de ensino, não possibilitando a crítica de suas práticas pedagógicas pautada em diretrizes do sistema educacional.

O discurso da generosidade mais se intensifica nessas instituições porque seu fundamento passa a ser o de dar ao outro aquilo que ele não tem ou que lhe falta e não o que lhe é de direito, e nesse sentido, se traveste em caridade. A isso, pode-se acrescentar que a deficiência vista como doença precisa ser tratada e corrigida em ambientes segregados, seguros e especiais que possibilitem um “alívio” às famílias, à organização, aos voluntários, sem o risco que causam a convivência e experiência com grupos heterogêneos. Embora saibamos que a deficiência pode coincidir com estados patológicos, pois que, em alguns casos, se originam de doenças ou resultam em limitações graves para a qualidade de vida, ainda assim, não podem ser colocadas em oposição à normalidade que, abstraída das relações em que se processam, pode redundar em argumento falacioso.

Essas instituições, de forma velada, contribuem para a despersonalização de seus integrantes, principalmente das crianças e adolescentes que logo ao chegar são classificados e rotulados nos prontuários elaborados, que pouco dizem sobre as suas possibilidades na instituição, pois apenas restringem-se ao registro da deficiência e dados de identificação. Nem todas têm profissionais com o nível de conhecimento necessário para identificar e refletir sobre as necessidades e atividades que possam desenvolver o potencial desses alunos. D’Antino (1998, p.86), fala do “pai internalizado” na prática dos profissionais das instituições de pais:

Os desejos, as expectativas, frustrações, esperanças, crenças e descrenças, impressos pelos pais nos propósitos institucionais, encontram-se, também, no técnico de tal forma que, ao dirigirem suas ações cotidianas,

o fazem pela mão oculta dos pais-dirigentes. Assim, estes têm sua “presença” garantida na instituição, pela via indireta, ou seja, pela internalização do pai no técnico.

Nessa subjetividade confundem-se questões fundamentais no exercício profissional, tais como a formação técnica para as funções atribuídas, cujo critério não é apenas a competência “mas também a dedicação, carinho e envolvimento demonstrado” (D’Antino, 1998, p.106). Esses valores, constantemente inculcados, acabam sendo incorporados, dificultando a justa remuneração refletindo assim, a coerência com a deficiência econômica que prevalece na administração dos recursos. Esse profissional quase sempre se envolve com as campanhas e eventos beneficentes para captação de recursos (bazares, festas, bingos etc), tornando-se quase que invisíveis as fronteiras entre trabalho técnico e trabalho voluntário, vida profissional e vida privada, configurando-se como uma atuação não apenas alternada e fragmentada, mas ambígua, com forte superposição de papéis, em função da manutenção econômica da instituição.

Paradoxalmente, o discurso dessas instituições tem sempre apelado para a denúncia da exclusão de que são vítimas as pessoas com deficiência. De fato, se contradizem pelas suas práticas pedagógicas, pela postura de seus dirigentes e porta-vozes e ainda, pela forma como solicitam atenção da sociedade para seus projetos, por meio da publicidade, mais contribuindo para a segregação do que para a pretensa inclusão. Com isso, não intencionamos desvalorizar as iniciativas da sociedade civil, principalmente no sentido de garantir os direitos do indivíduo, porém, é necessário que o Estado seja questionado no âmbito das suas ações, especialmente nas áreas de saúde e educação. Pelo tipo e vinculação que essas instituições ainda mantêm com o Estado, além do perfil assistencialista que as caracteriza, podemos afirmar que elas se enquadram num tipo de organização que pretende tão somente reivindicar direitos ou identidade, algo como dar uma “cara humana” ao sistema capitalista ao invés de contribuir para a sua superação, afinal, a justificativa para a existência daquelas deve-se, em grande parte, às precárias políticas sociais deste. Atuam com micro-políticas, que, muitas vezes, fragmentam a



luta social quando enfatizam de forma exacerbada a auto-estima, resvalando para o individualismo, deixando escapar objetivos libertários. Nesse sentido, compreendemos como Castro (2004) que:

Os movimentos sociais podem, tanto ser *lócus* de defesa de grupos específicos e restringir-se a direitos desses no capitalismo, quanto combinar esse foco com a preocupação com a emancipação da humanidade, dos explorados, dos oprimidos, dos sem propriedade.

Dessa forma, as entidades que atuam em favor da mobilização civil organizada das pessoas com deficiência restringem-se à reivindicação do “direito de ter direitos”, que, no limite, configuram-se como um conjunto de associações com reduzido nível de engajamento participativo nas discussões que enfatizam interfaces dos particularismos com a macro-política, constituindo-se apenas como complementaridade dos serviços prestados pelo Estado, ou ainda como “estratégia culturalista individualizada” (Castro, 2004). Em relação à proposta inclusivista, colocando-a num patamar de reivindicação democrática para a universalização do acesso a uma escola de qualidade para todos, não percebemos de parte dessas instituições, empenho e atenção para a sua realização.

Considerando os estudos que discernem sobre a prática pedagógica das escolas especiais e sua participação para a segregação e estigmatização e, diante do numeroso contingente de entidades em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, poderíamos ter avanços significativos caso houvesse maior coesão e articulação para uma ação mais organizada.

De fato, os fundamentos da Educação Especial, coerentemente com o contexto em que se insere, têm enfatizado demasiadamente a adaptação, reforçada cada vez mais para atender a demanda funcional da sociedade, porém, ela não pode anular o desejo de individuação. Sass (2000, p.60), em estudo sobre a perspectiva crítica da educação e psicologia social, adverte que: “... se há teorias sociais que tão somente reproduzem as estruturas sociais que as fundamentam (...) é exatamente

porque estão esvaziadas do componente decisivo que está na origem da acepção moderna da teoria: a crítica ao objeto da teoria”. Nesse sentido, as concepções se distanciam de um real significado para a existência humana. Se “o todo social está cindido” a teoria reflete essa cisão: “a razão não pode tornar-se ela mesma, transparente, enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional” (Horkheimer, 1983, p.139).

A Educação Especial carece de uma prática coerente às críticas que vêm sendo elaboradas, no sentido de impulsionar uma transformação das relações sociais que considerem a afirmação da diferença. A cultura e a escola que a veicula produzem e reforçam uma percepção do mundo baseada em padrões harmônicos e naturalizados, atribuindo ao estranho diferentes valores negativos. A diferença na escola tende a ser naturalizada, essencializada, ou seja, descrita como um fato que tem existência como destino imutável ou inexorável, o que motiva a tolerância pela indiferença, tal como vem sendo praticada atualmente por escolas e instituições. Por assim ser é que em dados momentos de tensão acontecem manifestações mais próximas da barbárie. As diferenças não são vistas como produzidas socialmente, envolvendo relações de poder. A produção de saberes na escola, ainda que baseadas em novidades pedagógicas, organizacionais e curriculares não têm permitido a constituição de individualidades. Não se trata de abdicar de saberes universalistas, mas possibilitar, por meio deles, a elaboração pelo aluno das experiências vividas, imbuídas de espírito crítico.

Com essas considerações sobre a escolarização dos alunos com deficiência no âmbito da Educação Especial, vem se constituindo desde a década de oitenta no Brasil, a crítica às suas concepções por parte de alguns autores (Jannuzzi, 1985; Ferreira, 1989; Omote, 1990; Bueno, 1993; Amaral, 1994), com reflexões analíticas de origem sociológica e histórica, enfocando questões não mais apenas restritas à deficiência, suas manifestações e formas de adaptação. A preocupação passa a ser,

também, com as políticas educacionais para as pessoas com deficiência,<sup>23</sup> suas possibilidades e não apenas suas limitações, além das formas legitimadas de discriminação e preconceito.

## **2.2 A inclusão dos alunos com deficiência na escola**

Embora a idéia de educação para todos os alunos no mesmo espaço escolar não seja algo inédito como proposta, posto que é uma proposição antiga do movimento de integração, o que distingue esta da educação inclusiva é que a primeira enfatizava os limites do aluno para aprender, numa suposição de que a escola é boa para os alunos considerados normais, isentando-a de qualquer crítica sobre os seus resultados. O princípio de normalização ou a compreensão de que as pessoas com deficiência devem se aproximar ao máximo das experiências cotidianas tidas como normais, foi disseminado no final da década de sessenta, sugerindo desde então o que posteriormente passou a ser entendido como integração e inclusão, cuja abordagem na literatura pode referir-se a conceitos ou a sistemas organizacionais. A proposta inclusivista vai num movimento contrário quando

reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. (Mendes, 2002, p.64)

### **2.2.1 O debate sobre a proposta inclusivista no Brasil**

As discussões sobre educação inclusiva no Brasil tomaram corpo na década de noventa no rastro das discussões da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jontien/Tailândia, em 1990, por iniciativa da *Organização das*

---

<sup>23</sup> É importante observar que o Grupo de Trabalho de Educação Especial na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped (GT 15) só foi implantado no início da década de noventa.

*Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)*. No entanto, é o documento *Declaração de Salamanca*, resultado da histórica *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, evento que reuniu mais de trezentos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais na cidade de Salamanca (ES), em 1994, que marca as discussões sobre a temática (Mendes, 2002). Dois anos após sua realização foi sancionada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que possui um capítulo dedicado à Educação Especial e prevê em seu Artigo 58, “o atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em classes regulares, sendo oferecidos, quando necessários, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades do alunado”. O atendimento em classes, escolas ou serviços especializados só deverá ser oferecido quando não for possível a integração destes alunos em classes regulares, devido às suas condições específicas.

A problemática da inclusão tem se constituído como centralidade reflexiva das políticas educativas e sociais, dado as elevadas taxas de abandono e insucesso que marcam o processo de escolarização de grande parte da população escolar no nível básico. O fracasso escolar deve ser pensado de forma ampliada, não apenas como um problema de evasão e repetência na escola, nem também como um fenômeno puramente educacional, posto que com o sistema de ciclos a repetência tem sido ínfima, contribuindo para a expansão do número de alunos na escola, porém fazendo emergir o problema da real aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, a educação especial passa a ser considerada um equívoco como encaminhamento para as crianças com deficiência ou que apresentam desvantagens na sua escolaridade.

Fatores variados contribuíram para a emergência e consolidação da discussão sobre inclusão: o movimento pelos direitos humanos, a desinstitucionalização das pessoas com deficiência, o surgimento de novos estudos e abordagens teóricas sobre a educação e aprendizagem, além dos encontros internacionais com foco na universalização do ensino, especialmente a *Conferência*

*Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, em 1994.

É imprescindível entender a proposta inclusivista como um fenômeno histórico das sociedades contemporâneas, com seus condicionantes econômicos e políticos, no âmbito de reformas educacionais. A busca por inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola não é um fato isolado dentro do sistema educacional brasileiro, pois sucede ao mesmo tempo diferentes tipos de demanda por inserção e permanência nessa instituição por parte de outras categorias de indivíduos para a realização da democratização da escola que ainda convive com elevadas taxas de evasão e repetência. O que se quer destacar é que a diretriz de inclusão escolar não emerge apenas dos anseios pela concretização dos direitos humanos, mas também das políticas globais, principalmente com o advento do neoliberalismo, orientadas pela lógica do capital que propugnam possibilitar “cidadania capaz de operar no mundo globalizado” (Warde, 1998, p.01).

Embora o movimento inclusivista na educação seja relacionado às pessoas com deficiência, o discurso veiculado pelas instituições internacionais e organismos governamentais, por meio de publicações e outros veículos de comunicação, é de que a inclusão deve ser pensada não apenas no sentido de expansão de oportunidades escolares, mas numa acepção alargada de sociedade inclusiva. O discurso sobre educação inclusiva incorpora alguns princípios para sua configuração como proposta pedagógica, cujo objetivo é incluir todos os alunos na rede regular de ensino, de modo a responder às suas necessidades.

O Brasil tem se comprometido oficialmente com o movimento inclusivista, não apenas por ser signatário de documentos internacionais mas, especialmente, por expor na legislação nacional diversas resoluções favoráveis a uma mudança de atitude para com as pessoas com deficiência, a exemplo da Lei Federal nº 7.853 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. A partir da deliberação da LDBEN, o MEC passa a incorporar a temática da inclusão mais explicitamente em

seus discursos, documentos e publicações (*Revista Integração, Relatórios de Gestão, Série Atualidades Pedagógicas*, entre outros).

Dos documentos internacionais, a *Declaração de Salamanca* é o que mais tem subsidiado a orientação inclusivista para os encaminhamentos das diretrizes básicas, formulação e reformas de políticas inclusivistas e sistemas educacionais. O documento esclarece o termo “necessidades educacionais especiais” para referir-se a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.3). Essas crianças deverão ser atendidas em ambientes escolares capazes de implementar uma pedagogia que considera cada aluno e, ao mesmo tempo, possibilite a educação de todos os alunos. O princípio da escola inclusiva está em que:

...todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p.4).

Esse reconhecimento da necessidade de serviços de apoio para o aluno com deficiência parece ter sido incorporado nos documentos da política educacional no Brasil, quase como uma reprodução da redação do documento, que afirma:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveria constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994, p.4).

É possível identificar na *Declaração de Salamanca* um esforço na elaboração crítica sobre a Educação Especial, quando comenta que as experiências nesse campo, sobretudo nos países em desenvolvimento, não registram avanços no que se refere ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Faz uma relação clara do custo benefício, quando afirma que “o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas” (UNESCO, 1994, p.4). As descrições sobre tal realidade são contundentes, fornecendo elementos importantes para reflexão com dados sobre a existência precária do contingente de pessoas com deficiências que não têm acesso à educação básica, a serviços de saúde, bem como oportunidades de trabalho. Propõe medidas legislativas nesse âmbito e políticas educacionais que considerem as situações individuais<sup>24</sup>.

No que se refere especificamente às escolas, a *Declaração de Salamanca* fornece diversas orientações para as mudanças consideradas possíveis, mencionando as necessárias reformas da educação, adoção de sistemas de flexibilização e adaptação curricular, melhoria do material instrucional, seleção de sistemas de “avaliação formativa” e não classificatória, tecnologia apropriada para auxiliar na comunicação, acessibilidade e aprendizagem e capacitação docente baseada em pesquisa. Valoriza a escola como “uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante” (UNESCO, 1994, p.07), pois aclama por sua autonomia para praticar a administração participativa com métodos mais flexíveis coerentemente com o perfil de seus alunos. Prega a construção da sociedade inclusiva, proporcionada pela escola inclusiva, na medida em que é ela que irá combater o preconceito e a discriminação e propiciar a

---

<sup>24</sup> É importante salientar que são fartas as formulações legais em defesa das pessoas com deficiência na legislação brasileira e, sem dúvida, se constituem em instrumento de pressão social, mas por si só, não produzem modificações relevantes no atendimento. Entre elas, destacamos os Dispositivos Referentes à Pessoa Portadora de Deficiência da Constituição de 1988 e a Lei 7.853/89 sobre seus direitos e garantias fundamentais; e o Decreto nº 914/93 que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a Lei nº 8.112 impõe a reserva nos concursos da União de até 20% das vagas a portadores de deficiências, havendo iniciativas semelhantes nos Estatutos Estaduais e Municipais, nas repartições públicas.

convivência mais acolhedora entre os alunos. Desta forma, o documento, ao preceituar orientações para a Educação Especial no sentido da inclusão escolar, objetiva uma mudança na forma de prática social embasada em pressupostos próprios de uma sociedade democrática.

A *Declaração de Salamanca* em suas linhas gerais propõe a supressão de encaminhamentos especializados sem negar a existência das deficiências e das condutas típicas, porém buscando outra referência para a educação que permita a todos os alunos transpor as barreiras impostas por suas limitações. Essa abordagem, por certo, evidencia a condição de vida das pessoas que têm deficiências, entretanto, não esclarece as causas de tal situação.

A questão das diferenças tornou-se um elemento constitutivo para as orientações de organismos internacionais em torno da inclusão. Seus documentos são produtos de históricas conferências, que, conforme Warde (1998, p.01), “ao longo desta década, inscreveram e sublinharam a educação na agenda do debate internacional”, referindo-se às políticas educacionais da década de noventa. Por conseguinte, essas instituições preconizam reformas que se baseiam em determinadas concepções que, ao serem explicitadas nos documentos, ganham um véu emancipatório e humanitário a ponto de serem acolhidos como uma evidência democrática. Esses documentos passam a ser “referência” para o que é considerado progressista, perdendo-se de vista o fato de que são efetivamente produtos de acordos internacionais que propugnam práticas educacionais modelares.

Os organismos internacionais têm como preocupação básica apontar as reformas que interessam aos países centrais e que significam *a priori* a standardização dos sistemas educacionais. A diversidade e diferença tão cultuadas são “expressões de sedução” que compõem uma retórica contraditória, ora afirmando-as, ora negando-as. O movimento das reformas educacionais tem colocado questões que, no limite, sem reflexão, levam a um ativismo em torno das questões das diferenças que as tornam simples abstração, ou, no máximo, atributo



das propostas dos respectivos organismos internacionais que desconhecem os movimentos singulares de cada sociedade da qual se outorgam representar.

A realidade diagnosticada diz respeito aos processos educacionais de sociedades com histórias bastante diferenciadas. Sua descrição é, sem dúvida, uma denúncia da pobreza no mundo, porém, sem atribuir-lhe as causas, torna-se ideologia ou falseamento da realidade que faz da comunicação um instrumento manipulador da própria realidade que pretende descrever.

Se a proposta de inclusão dos “diferentes” nos sistemas educacionais é de garantir acesso a todos, parece que o fato concreto da existência de desigualdades sociais é ideologicamente não considerado, resultando na adaptação à desigualdade mediante uma política educacional homogeneizadora. Passa-se a idéia de que a inclusão, embora reivindicada por alguns segmentos sociais, ainda não foi realizada porque a sociedade, que parece não conter os sistemas educacionais, não está madura suficientemente para comportar a convivência com a diversidade humana, como se esta fosse uma obviedade cultural, de caráter fixo e inalterável.

Ademais, é razoável questionar sobre quem são os considerados excluídos. No Documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990, p.04), uma das fortes referências para a política educacional no Brasil, está registrado que são os que vivem à margem do progresso, principalmente as populações dos países periféricos, listando as seguintes categorias da população:

... grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação.

A *Declaração de Salamanca* (1994, p.2) reitera esses grupos de excluídos, especificando melhor o sentido de crianças com necessidades educacionais

especiais: “... crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”.

Se forem esses os excluídos, não temos como negar a inextrincável relação entre pobreza e “diferença”, que a torna marginal e indesejável. No caso das pessoas com deficiência, vários autores (Bueno, 1997; Silva, 2000; Ribas, 1989) mencionam sua vinculação aos extratos mais pobres da população. Um dado importante que pode ser acrescentado a essa questão é posto por Diniz (2003)<sup>25</sup>, quando considera uma forte tendência à proletarização da população formada por pessoas com deficiência, devido aos métodos cada vez mais precisos da biogenética para diagnosticar possíveis anomalias no feto ainda em estágio embrionário, que podem levar os pais a decidirem pela interrupção da gravidez. Na medida em que tais intervenções diagnósticas são acessíveis apenas para os que podem arcar com os elevados custos dos exames, é possível prever que no futuro serão dos extratos mais baixos da população, as crianças com deficiências

A orientação inclusivista na política educacional brasileira se fez explícita com a publicação do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, com o *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental* em 1998 e mais recentemente, em 2000, com o *Parecer CNE/CEB nº 17/01* e a *Resolução CNE/CEB nº 02/01* que institui as *Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Estas últimas, sobretudo, expressam a mais recente concepção de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva com orientação direcionada à reorganização dos sistemas e ensino para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais. No Relatório do Conselho Nacional de Educação que dá o parecer e institui as diretrizes, inclusão é:

---

<sup>25</sup> Dado mencionado pela Prof<sup>a</sup>. Débora Diniz, pesquisadora do Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, a partir de pesquisa que vem realizando, em palestra sobre a autonomia das mulheres com deficiência, no Curso “Para uma Antropologia Física da Antropologia Biológica” na Universidade Federal da Bahia, em 06 de junho de 2003.

... a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Tem como fundamento para suas proposições os dispositivos legais direcionados para as pessoas com deficiência no Brasil e os pressupostos políticos/filosóficos veiculados pelos documentos internacionais *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e *Declaração de Salamanca*. Encontramos aspectos importantes para análise nesse documento, que estão claramente explicitados no Parecer nº 17.2001 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Na mesma linha da *Declaração de Salamanca* apresenta uma caracterização da Educação Especial contextualizando sua prática no decorrer da história, para afirmar em seguida que:

Na era atual, batizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. (Brasil/MEC, 2001, p.8)

Os princípios que fundamentam as *Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica* são: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania. A afirmação da dignidade é condicionada à igualdade de oportunidades como um direito que deve ser garantido a todo ser humano. Paralelo a isso, é necessário que as interações entre os indivíduos propiciem o encontro consigo mesmo pra que assim possa ter uma identidade, “um rosto humanamente respeitado”, favorecendo o encontro com o outro, a convivência com o diferente. Esses princípios são destacados no artigo 4º do documento da seguinte forma:

- a) “A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- b) A busca de identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- c) O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos” (Brasil/MEC,2001, p.32).

Nesse sentido, a educação inclusiva representa, pelo acesso ao conhecimento socialmente elaborado e pela socialização dos indivíduos nas suas singularidades, um passo fundamental para uma sociedade justa e solidária:

A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade, uma das maiores conquistas de dimensionamento "ad intra" e "ad extra" do ser e da abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social. (Brasil/MEC,2001, p.10)

Com essa concepção, a escola terá que mudar substancialmente para adaptar-se ao aluno com necessidades educacionais especiais, favorecendo ações e interações sociais, no sentido de desenvolver o potencial de todos os alunos, respeitando suas diferenças. Essa mudança se fará a partir das seguintes proposições:

- pela formação de professores capacitados para atuação em classes regulares que tenham alunos com deficiência e professores especializados que possam identificar necessidades educacionais especiais e atuar como apoiadores,

- considerando a necessária reflexão sobre educação inclusiva, com recomendações de parceria com universidades para realização de pesquisa;
- definição de um perfil do aluno com necessidades especiais;
  - identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos;
  - classificação e distribuição dos alunos nas classes regulares;
  - flexibilização e adaptação do currículo;
  - implantação dos serviços de apoio;
  - criação de classes especiais em caráter transitório, ou apoio intenso e contínuo para os que necessitam de tal encaminhamento;
  - garantia de acessibilidade (instalações, equipamento e mobiliário);
  - acessibilidade aos conteúdos, por meio de linguagens e códigos compatíveis com as necessidades especiais (braille e língua de sinais);
  - implantação de classes hospitalares e atendimento em ambiente domiciliar, quando necessário;
  - viabilizar a terminalidade específica como certificação de conclusão de escolaridade para o aluno que não apresenta possibilidades de continuidade nos estudos.

O documento *Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica* prevê que a inclusão educacional faça parte do processo inclusivista mais amplo, cuja construção é considerada de fundamental importância para a manutenção do Estado democrático. O citado processo é colocado como possível atualmente, em função da “ruptura ideológica da exclusão”, expressão que nos quer indicar a sua substituição pelas diretrizes inclusivistas. A adoção desta diretriz pela educação teria como objetivo maior estabelecer as relações sociais e sem disfarces para assim impedir o preconceito. Observa-se que, a argumentação para as *Diretrizes* repetem os mesmos pressupostos apresentados na *Declaração de Salamanca*, no que diz respeito às diferenças.

É como se a convivência com os diferentes fosse o suficiente para obstar um julgamento negativo e prévio que está tão internalizado nas relações sociais.

As manifestações de discriminação configuram um quadro de agressão simbólica e material que incide cotidianamente sobre as pessoas com deficiência. A convivência com a diferença é sem dúvida, um caminho, mas por si só, sem a alteração dos processos de segregação social determinante para a situação de produção e reprodução da anormalidade, torna o discurso uma proposta de reparo social por meio da ordenação e administração das relações entre pessoas diferentes.

Entretanto, as políticas públicas apresentadas nos documentos oficiais também expõem contradições quando não consideram uma orientação unificada para ser flexibilizada nos casos mais particularizados. Assim é que, embora saibamos do posicionamento oficial do MEC, favorável à inclusão dos alunos com deficiência na escola regular não encontramos essa visibilidade no referencial curricular para a educação infantil, no referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais e nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental.

É interessante notar que o processo inclusivo na educação tem contrastes notórios nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. O documento *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil* elaborado sob a coordenação de Glat e Ferreira (2003), apresentam dados coletados nas discussões da oficina *Educação inclusiva no Brasil – Diagnóstico atual e desafios para o futuro* promovido pelo Banco Mundial, que atestam ser essa uma proposta ainda não incorporada no cotidiano das escolas, embora com amplo respaldo da legislação brasileira. Enfatiza que um dos obstáculos identificados diz respeito à formação dos professores para o trabalho com alunos que têm deficiências. A maioria dos Estados tem legislação específica para essa modalidade de ensino, sendo visível projetos pedagógicos avançados e pontuais em alguns poucos municípios.

Sendo a inclusão a proposta considerada necessária e viável como mecanismo para garantir oportunidades para todos nos diversos setores da sociedade, a exclusão, como diagnóstico de uma realidade que se quer superar,

tornou-se também um objeto de debates que está na pauta do discurso político e acadêmico, de cujas concepções são emanadas as políticas públicas. Muito se tem falado no Brasil sobre a exclusão social e econômica de grande parte de sua população, os considerados despossuídos e desapropriados de condições mínimas de sobrevivência, mas também dos segmentos de baixa renda da população que se encontram privados de bens materiais e simbólicos. Exclusão tornou-se um conceito que pode descrever os efeitos de uma insuficiente política social por parte do Estado ou ao recrudescimento do processo de desemprego gerado por uma nova configuração da sociedade capitalista. É também um “termo denúncia”, bastante utilizado pela mídia para descrever qualquer tipo de carência identificada, levando à banalização do seu uso.

Além disso, o termo “exclusão” é, assim como o de identidade e diferença, algo escorregadio, que demanda desvelo para ser usado, posto que se transformou num “conceito abrigo” que serve para diversas categorias. Mesmo porque, os processos por que passam os diversos grupos marginalizados são extremamente diferenciados pelo contexto, pelas manifestações de repúdio por parte dos que excluem e mesmo pelo sentido do “ser excluído”. Percebe-se que o termo “exclusão” busca correspondência com processos, indivíduos, categoria sociológica, justificativa para propostas e projetos sociais e econômicos, entre outros, tornando-se uma denominação para uma infinidade de situações. Como afirma Wanderley (2001, p.17):

Sob esse rótulo estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho; etc.).

Nesse mesmo sentido, Castel (2000) diz “desconfiar da exclusão”, uma vez que a sua utilização como noção analítica impossibilita a necessária precisão do conteúdo próprio da investigação. Critica a exclusão sempre rotulada como falta

sem atribuir-lhe a origem, ou seja, sem analisar a causa da ausência, o que parece constituir sempre uma denúncia para dar visibilidade a determinadas situações, sem sair dela própria, posto que nela não se encontrará seus “traços constitutivos essenciais”, sob pena de autonomizar tais situações, que só fazem sentido se pensadas dentro de um processo. O autor afirma que:

... economiza-se a necessidade de se interrogar sobre as dinâmicas sociais globais que são responsáveis pelos desequilíbrios atuais; descreve-se da melhor forma estados de despossuir, mas criam-se impasses sobre os processos que os geram; procede-se a análises setoriais, renunciando-se à ambição de recolocá-las a partir dos mecanismos atuais da sociedade. Sem dúvida, há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados. Não se pode falar numa sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out*. (Castel, 2000, p.25)

Martins (1997, p.10) contribui nessa discussão, discutindo sobre a rigidez do conceito que surge para explicar fatos sociais sem derivá-los da práxis, “como se os muitos aspectos problemáticos da realidade social estivessem à espera de quem os batizasse”. Dessa forma, a explicação da realidade social faz-se com uma retórica em que os conceitos a empobrecem e, na medida em que apenas delimitam possíveis focos para intervenção na perspectiva de reparação, na maioria das vezes, não possibilitam a compreensão dos processos sociais que historicamente desenvolvem-se no âmago da sociedade capitalista:

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista esta é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica da exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. (Martins, 1997, p.32)



Com essa configuração, a sociedade capitalista confere formas de participação desequilibradas, que geram situações de privilégio para uns e de desvantagens para a maioria. A discussão sobre inclusão e exclusão torna-se simplista se não considera a sociedade na sua totalidade e, sobretudo, se não considera como se manifestam os fatos que evidenciam tais fenômenos. Se por um lado, a sociedade tem sido capaz de produzir inovações tecnológicas que se traduzem em bens materiais e culturais capazes de suprimir a pobreza e privação da população, por outro, não tem priorizado a distribuição eqüitativa desses bens, indicando, dessa forma, que o problema é menos de ordem econômica que social e político. Martins (2002, 31) afirma que a categoria “exclusão” resulta de duas interpretações que não se conciliam, denominando-as de “orientação transformadora e orientação conservadora”. A primeira, compreende o excluído como “vítima da exploração capitalista”, projetando nele o agente histórico fundamental para ruptura do sistema excludente, posto que essa contradição leva a uma situação extrema que demanda solução: a transformação das relações sociais. No entanto, adverte o autor que essa possibilidade não é dada aos excluídos, mas aos incluídos na dinâmica do “processo de reprodução ampliada do capital”, porque possuem canais de participação social, ainda que restritos.

Nesse sentido, essa categoria não tem correspondência com os que estão sendo chamados de excluídos - trabalhadores sem terra, sem teto, os que estão privados de escola ou de serviços, entre outros, e que, na verdade, experimentam situações transitórias e flutuantes que expressam uma inclusão precária. Daí deriva a sua constatação de que “exclusão” é uma categoria de “orientação conservadora”, pois ao solicitar “inclusão” busca remediar necessidades no âmbito da mesma sociedade que denuncia. O autor conclui que:

Na categoria “exclusão” parece haver uma dupla vitória do capitalismo: enquanto modo degradado de inserção social (e o conformismo que, apesar de tudo, ele pode gerar) e enquanto interpretação abrandada das contradições do capital e dos problemas sociais que dele resultam, a que os militantes da causa da justiça social podem sucumbir”. (Martins, 2002, p.19)

A fragilidade de categoria exclusão educacional é marcada pela perda da perspectiva de relação e movimento, na medida em que torna os sujeitos “excluídos” uma espécie de seres amorfos, que estando do lado de fora acatam a inexorabilidade de sua exclusão, tornando invisível a sua atuação como sujeitos que podem, pressionam e reivindicam, mesmo sabendo que esse indicativos de resistência estão cada vez mais escassos. Nesse sentido, excluídos seriam os que estão de fora, no limbo, demandando por meio de um sentimento de compaixão ou de justiça que outros agentes externos se mobilizem em sua causa. Essa relação, por certo, inviabiliza o que ainda pode restar de resistência. Embora saibamos que a fragmentação da sociedade contemporânea não pode ser atribuída apenas à divisão de classes sociais, posto que outros indicadores além do econômico se interpõem para a configuração de tal fracionamento, consideramos que é ainda a luta de classes que expressa o movimento de enfrentamento e de correlação de forças que possibilita o acesso aos bens produzidos pela sociedade ou o contrário.

A exclusão de diversos segmentos sociais na sociedade capitalista é um fenômeno previsível, visto que são incorporados visando a manutenção do próprio sistema, sendo, portanto, necessário que eles sejam incluídos, absorvidos e adaptados. Em função disso, políticas econômicas são traçadas para incluir cada vez mais as pessoas “em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário a mais eficiente (e barata) reprodução do capital” (Martins, 1997, p.20). Para isso a educação é de fundamental importância como diretriz de desenvolvimento necessária à reprodução do capital entrando fortemente na agenda política dos países com o objetivo tácito de desenvolver as habilidades necessárias para “operar no mundo globalizado” (Warde, 1998). As diretrizes das reformas dos anos 1990 são resultado das formulações das agências internacionais que têm como propósito maior o reparo das finanças públicas com a devida racionalização de mercado. E a inclusão dos segmentos vitimados por processos de segregação, principalmente os que intensificam a pobreza, pode ser entendido como um mecanismo de integração viável nessa mesma sociedade que produz a denominada exclusão, decorrente dela própria.

A inclusão está hoje nos discursos dominantes no campo da política, dos programas dos partidos políticos e instituições conservadoras, numa clara apropriação das elaborações teóricas progressistas que há muito fazem parte das falas dos que lutam pela igualdade e dos que se consideram excluídos. Porém, o que vem sendo denominado por diferenças em muitos discursos em defesa da inclusão confunde-se com desigualdade, que são diferenças socialmente produzidas no âmbito de determinadas relações sociais, que confere privilégios e direitos distintos para um segmento da população. As políticas de reparação que pretendem “incluir”, embora indispensáveis na situação em que se encontram diversos grupos marginalizados da população, legitimam essa condição, na medida em que não representam rupturas que encaminhem para uma situação real de apropriação do que carecem. São necessárias, portanto, na atual circunstância, mas nem sempre expressam o desejo de superar a condição objetiva que determina a exclusão, pois mantém o modelo social que as produz.

O apelo à educação inclusiva tornou-se uma espécie de lugar comum encontrado nas publicações jornalísticas e de propaganda, na defesa das pessoas com deficiência, freqüentemente num sentido messiânico ou diluído num discurso politicamente correto. Mittler (2003) arrisca afirmar que “a inclusão agora é um movimento mundial, com liderança exemplar e apoio oferecido pelas agências das Nações Unidas (ONU)”. No Brasil, o tema tornou-se uma abordagem privilegiada dentro e fora do campo da Educação Especial, considerando as variadas apresentações em eventos acadêmicos e publicações em livros, revistas especializadas e periódicos da área de educação, ao tempo em que foram lançados instrumentos e documentos internacionais defendendo o princípio da educação inclusiva: A *Convenção dos Direitos da Criança* das Nações Unidas em 1989, a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: para responder às necessidades educativas fundamentais* em 1990, o *Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes* em 1993, a *Declaração de Salamanca* em 1994.

No debate entre os educadores a discussão sobre educação inclusiva tem gerado polêmicas. Alguns entendem que é o princípio da inclusão social que deve ser defendido, na medida em que reforça um outro princípio semelhante que é o de educação para todos. Para esses, a viabilização e incorporação das mudanças demandam condições materiais de aparelhamento das escolas e capacitação dos professores, sob pena de a proposta constituir-se em uma nova exclusão. Outros se posicionam de forma mais radical em favor da inclusão, tendo como idéia central que o convívio com a diversidade das condições humanas é necessário e benéfico à formação de todas as crianças, especiais ou não. Defendem a desinstitucionalização de todas as crianças e têm como meta primordial não deixar ninguém fora do ensino regular.

Segundo Mendes, (2002, p.65) já é possível observar duas tendências inclusivistas no cenário mundial que dão encaminhamentos diferenciados para a consecução da proposta: a inclusão e a inclusão total. A primeira delega à escola o papel de possibilitar ao aluno com deficiência a apropriação das principais habilidades e conteúdos que lhe serão úteis na vida. No entanto, não defendem a eliminação de todas as modalidades de serviços de atendimento e/ou apoio para o ensino desses alunos, pois consideram que alguns alunos não terão suas necessidades educacionais atendidas no ensino comum. A “inclusão total” defende que todos os alunos devem estudar na escola comum, que pode tornar-se um espaço possível de abrigar as diferenças, enfatizando menos as aptidões cognitivas que as habilidades de socialização necessárias “para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades” ( Mendes, 2002, p.65).

Mantoan (apud Vivarta, 2003, p.76) defende a inclusão como processo antagônico ao de integração, incondicional e irrestrito, no sentido de não fazer concessões e admitir alunos com comprometimentos considerados mais graves fora das escolas regulares:

No meu entender, quando se pretende conciliar esses casos fica clara a intenção de se ter sempre um resíduo para garantir os privilégios que as

associações de pais, de atendimento às pessoas com deficiência, as corporações de especialistas conquistaram. A inclusão total não elimina o papel desses profissionais e dessas instituições especializadas, mas torna-os complementares e não substitutivos da educação em escola comum.

Já Omote (2003, p.31) afirma que:

O princípio de normalização, tanto quanto a integração, não pode ser considerado algo ultrapassado a ser esquecido. A inclusão não substitui a normalização e a integração. Aquela se soma a estas, no sentido de dispensar maior atenção ao meio, uma vez que este, construído para a média das pessoas comuns, acaba sendo responsável pela segregação, não participação e invalidação social das pessoas que apresentam diferenças expressivas em relação a essa média. Por outro lado, o ajustamento dessas pessoas às demandas do meio também precisa ser objeto de atenção profissional. O equilíbrio adequado entre essas tendências é um dos dilemas a ser equacionado.

Discute-se, por conseguinte, a respeito da diferenciação terminológica entre integração e inclusão. Embora ao termo integração possamos atribuir significados variados relacionados aos diferentes ramos do conhecimento (sociologia, psicologia, antropologia), a compreensão que o diferencia de inclusão educacional diz respeito à ênfase que é dada para o aluno adaptar-se à escola sem que seja considerado a necessidade de mudanças, posto que o ensino tem uma abordagem unidimensional e generalizante. É o aluno quem deve preparar-se previamente para as adversidades sociais na forma de discriminação, impedimentos ao trabalho, inacessibilidade etc. São os movimentos civis que mais insistem nessa precisão: integração seria um caminho de mão única em que apenas a pessoa com deficiência modificar-se-ia para responder às solicitações sociais referentes à educação (escolarização), saúde (reabilitação), entre outros. Mantoan (1998, p.05) esclarece essa perspectiva quando afirma:

... trata-se de uma concepção de integração parcial porque prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização.

De fato os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares.

Embora os termos integração e inclusão tenham sentidos diferenciados, ainda percebemos a sua utilização como sinônimos nas publicações ou discursos na área de Educação Especial. Glat (2003, p.70), após conceituar as duas propostas, justifica o fato de utilizá-los com o mesmo significado porque “o modelo de ‘inclusão total’ é ainda utópico na maioria dos sistemas de ensino”.

A inclusão é colocada numa perspectiva contrária à da integração, pois, “...as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades” (Mantoan 1997, p. 145). Dessa forma, a atenção é deslocada do aluno com deficiência para o conjunto de recursos que lhes são necessários em determinado momento da sua trajetória escolar e o que é considerado déficit do indivíduo passa a ser responsabilidade também da “dinâmica interativa entre ele próprio e o seu meio envolvente” (Sanchez, 1996, p.15). É isso que explicita a denominação para os alunos com deficiência ter sido substituída por alunos com necessidades educacionais especiais, que incorpora diversos perfis do alunado. A própria Educação Especial passa a ser questionada nos seus objetivos e, principalmente, no que toca à sua forma de organização escolar, que busca tornar os alunos “especiais” seres adaptados e considerados de forma fragmentada a partir do que percebem como função prejudicada.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p.21) vêem a educação inclusiva como uma proposta crítica da educação escolar seja ela especial ou regular. Suas bases são postas em função “dos benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade”. Os autores citam diversas pesquisas para dissertar sobre os possíveis ganhos em qualidade para os que estão envolvidos no trabalho pedagógico da escola. Em relação aos alunos, os autores reiteram a conclusão de que eles têm mais êxito na aprendizagem em ambientes não segregados e isso se traduz em atitudes positivas para a convivência coletiva no que se refere à interação

e comunicação, às habilidades acadêmicas, além de favorecer para o exercício da vida na comunidade. Os professores têm oportunidade de melhorar suas habilidades profissionais, na medida em que se propõem trabalhar de forma cooperativa, enfatizando menos o trabalho especializado, em função da necessidade de incorporar habilidades para o trabalho com alunos diferentes. O benefício para a sociedade está no que é possível reforçar, por meio da convivência dos alunos, para a aceitação do outro, no sentido de relacionamentos respeitosos que admitam oportunidades iguais.

O que concretamente se pretende com a escola inclusivista é torná-la uma boa escola para qualquer aluno. Schaffner e Buswell (1999) apontam alguns elementos críticos que contribuem para sua realização:

- Ter como diretriz uma filosofia da escola norteadas pelos princípios democráticos e de igual oportunidade para todos.
- A escola deve ser dirigida por um educador que tenha clareza de tais princípios, especialmente o que se refere à possibilidade de aprendizagem por todos os alunos.
- Por serem as escolas “microcosmos da sociedade”, refletindo as características sociais mais amplas, é necessário que a cultura escolar proporcione um ambiente propício para a convivência com valores diversos.
- Incentivar redes de apoio e cooperação para discussão e resolução de problemas envolvendo professores, alunos e especialistas ou consultores nas áreas específicas quando for necessário.
- Fortalecer uma rede de apoio a partir de atividades de planejamento contínuo com possibilidade de deliberações para possíveis modificações nas atividades empreendidas.
- Implementar um plano de formação (também chamado de assistência técnica ou formação em serviço) contínuo para que os funcionários e professores desenvolvam habilidades coerentes com os princípios da escola.

- Considerar a flexibilidade como um elemento importante na atuação dos professores que podem oportunamente necessitar mudar algumas orientações definidas no planejamento.
- Os professores devem examinar constantemente suas práticas para atender às necessidades de todos os alunos.
- Os professores devem incorporar criativamente os procedimentos positivos no cotidiano escolar sem, no entanto, institucionalizá-los, sob pena de retornarem às antigas práticas modelares.

Para Mendes (2002, p.72) a educação inclusiva admite um “continuum de soluções” para a colocação do aluno com deficiência na escola regular, ressaltando os seguintes encaminhamentos:

1. “classe comum com modalidades particulares de apoio (de professores especializados ou consultores especialistas);
2. classe comum com apoio ao aluno em certas matérias do programa (por exemplo, de leitura, escrita, matemática, língua portuguesa etc);
3. classe comum da qual o aluno é retirado durante certas sessões para receber, em local particular, a ajuda de um ou vários especialistas;
4. classe comum, freqüentada em tempo parcial, em alternância com as atividades em classe especial;
5. classe especial, freqüentada em tempo especial, alternando com atividades em classe comum;
6. freqüência exclusiva em uma classe ou unidade especial;
7. matrícula em classe comum, freqüentada em alternância com uma escola especial;
8. matrícula em escola especial, freqüentada em alternância com uma classe comum”.

Segundo a autora, essa orientação enfatiza que os alunos deverão estar matriculados nas escolas regulares em classes comuns, porém, contando



preferencialmente com o apoio de suportes específicos para os variados tipos de deficiência (Mendes, 2002, p.73). Vê essa orientação como um avanço em relação a LDB, na medida em que pretende viabilizar a escolarização efetivamente nas classes comuns sem a possibilidade de inserção apenas por meio de unidades especiais ou salas de recursos.

A abordagem da escola inclusiva se fará de diversas formas, enfatizando variados aspectos, considerando que a orientação inclusivista segue um sentido de olhar a escola como um todo. Embora a *Declaração de Salamanca* indique a necessidade de reestruturação nos sistemas de ensino, a não observância desse aspecto de uma forma articulada tem sido a barreira mais forte para a escolarização dos alunos com deficiência. Ainscow (1998, p.22) acrescenta:

Claro que é importante reconhecer que as mudanças culturais necessárias para tornar as escolas capazes de ouvir as vozes escondidas e de lhes responder, são, em muitos casos, mudanças profundas. As culturas escolares tradicionais, baseadas numa organização rígida e em equipas altamente especializadas, orientadas para fins determinados, têm, em geral, dificuldades em se adaptar a circunstâncias inesperadas.

Não é gratuito que o aspecto mais enfatizado por estudiosos e também pelos professores da rede regular quanto à inclusão é a formação docente para o ensino em classes que incorporam alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores devem contar com ferramentas necessárias para a reflexão sobre a sua prática num ambiente educativo que contemple alunos com diferenciados percursos de escolarização, experiências de vida e características peculiares. Sobre isso Glat e Nogueira (2002, p.27) afirmam que uma proposta como a da escola inclusiva demanda que os professores sejam, efetivamente, capacitados para mudar sua prática educativa:

As políticas públicas para inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão

escolar, o que virá a beneficiar, não apenas o aluno com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Já Bueno (1999, p.13), a esse respeito afirma:

A simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem.

Porém, o autor faz uma reflexão que coloca essas concepções de educação - integração e inclusão - como resultado da caracterização que se faz da escola, principalmente em referência aos seus resultados. Bueno afirma que, se considerarmos, por uma visão acrítica da escola, que o problema está no aluno com deficiência, estaremos assumindo que a escola vem desempenhando bem seu papel. E, se considerarmos que existem alunos diferentes, e que, portanto, a escola deve mudar para incorporá-los, é porque sabemos que mantendo a escola como é, atualmente, não haverá educação com qualidade. É importante observar que o autor situa o problema do fracasso escolar na inadequação da estrutura da escola, que é proveniente das diretrizes educacionais, e não do indivíduo, contemplando, assim, uma dimensão mais ampla que abrange as determinações políticas e econômicas e desmistifica a concepção de desvio ou déficit que põe a criança que tem necessidades educacionais especiais como anormal. Ou seja, a preocupação com a formação dos professores como uma condição necessária e fundamental não é suficiente para a melhoria da qualidade de qualquer que seja a modalidade de ensino, posto que a questão de fundo está na manutenção de um sistema de ensino que, ao longo da história, tem reproduzido de forma persistente processos de marginalização de parcela considerável da população escolar.

A reflexão sobre o perfil do professor que irá aprimorar a educação escolar num sentido inclusivista tem suscitado discussões sobre o tipo de formação que

responda aos objetivos propugnados. Para assegurar a aprendizagem de todos os alunos parece claro que o planejamento escolar deverá considerar reflexões teórico-práticas consistentes que abranjam situações diversas e que demandam procedimentos pedagógicos, por vezes específicos, coerentes com as necessidades identificadas na classe. Para Ainscow (1997, p.20):

Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornar-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do *feedback* que recebem dos seus alunos. Isso também exige de sua parte que se libertem da orientação baseada na deficiência, a qual continua a exercer uma poderosa influência.

Entre os professores, vigora um mito de que o aluno com deficiência demanda uma série de técnicas e métodos para aprender, devendo haver um currículo especial ou um artefato técnico específico sugerindo todo tipo de adaptações. Essas preocupações dos professores são procedentes, mas não tão impossíveis de serem encaminhadas como eles parecem atribuir. Os professores precisam saber elaborar respostas teórico-práticas para o seu trabalho cotidiano. Na verdade, estas constatações não buscam supervalorizar as relações professor aluno, posto que estas não têm que ser harmoniosas ou sem tensões, considerando o conteúdo próprio de cada um desses sujeitos, porém é inegável que na maioria das vezes as interações na escola são saturadas de elementos dissonantes que resultam no desinteresse dos alunos. Jorgensen (1999, p.264) apresenta algumas orientações simples que os professores podem encaminhar ao planejarem suas aulas para qualquer aluno:

A primeira é: o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos? Freqüentemente, até os alunos com deficiências mais graves podem participar de muitas aulas e atividades sem apoio ou acomodação especiais. A segunda é, se o aluno é incapaz de participar plenamente sem acomodação, que tipos de apoio e/ou modificações são necessários para a plena participação do aluno nesta aula? (...) A terceira pergunta é: que

expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula? Modificar as expectativas significa mudar: 1) a maneira como os alunos demonstram o que sabem, 2) a quantidade ou o padrão de trabalho geralmente esperados ou 3) os objetivos da aprendizagem prioritários de uma determinada aula.

Entretanto, persiste na política educacional brasileira, nas palavras de Bueno (1999, p.21), uma “absoluta indefinição, expressa pela total ambigüidade em termos de ‘locus’ de formação (...) dos professores de ensino fundamental, entre eles, o professor especializado”. Com essa dificuldade, é de se esperar, como afirma o autor, que tenhamos que contar ainda com o especialista para apoiar o professor das classes regulares nas atividades que exigem conhecimentos pedagógicos específicos sobre as deficiências, tornando falsa a dicotomia professor especialista X generalista, que culpabiliza o primeiro pela segregação dos alunos em contraposição à competência do segundo para promover o ensino inclusivo. Omote (2003) afirma ser necessário a presença dos professores especialistas em Educação Especial considerando a demanda por orientações mais específicas quanto aos recursos, métodos e técnicas necessários, sobretudo para os alunos com comprometimentos mais graves.

Mas, o conhecimento especializado, sem a devida vinculação com os fatores sócio-culturais, descontextualiza a prática pedagógica. O especial quase sempre é discutido dentro do próprio contexto, buscando soluções viabilizáveis dentro dos procedimentos das técnicas e metodologias. A área de Educação Especial não pode estar restrita nas suas análises apenas ao âmbito educacional, pois ela não evidencia as variadas perspectivas de análise, uma vez que a impossibilidade de os alunos com deficiência ingressarem na escola não se limita às práticas pedagógicas, embora nelas encontre terreno favorável para produção e reprodução da condição de marginalizados. Além disso, é fundamental o questionamento sobre a necessidade dessa modalidade de educação que pretende uma abrangência em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, constituindo, assim, uma “clientela” homogênea e “especial”. Segundo Mantoan (*apud* Vivarta, 2003) será

necessário uma nova orientação para a educação inclusiva no Brasil com um outro enfoque que não apenas a inserção de alunos com deficiência na escola regular e que tenha uma outra direção, diferente da encaminhada pela Educação Especial e seus profissionais que sempre trabalharam com escolas segregadas.

A Educação Especial demanda uma reflexão sobre a formação e seus condicionantes de forma que seja superado o que nela existe de “especial”, com a aceção que ainda vigora de educação para deficientes, entendida como pessoas incompletas. Cabe enfatizar a educação para a emancipação, autonomia e a diferenciação como possíveis aos seres humanos; entendê-los como indivíduos capazes de dar sentido, dentro de suas possibilidades, às situações e interações no mundo em que vivem.

É importante salientar que as desvantagens e limitações das pessoas com deficiência para suas atividades cotidianas não dizem respeito apenas a ausência de acessibilidade, mas principalmente da sua condição ou posição que ocupa na sociedade. As relações humanas se constituem pelas reações de trocas subjetivas suscitadas no encontro com o outro, sendo observável nuances de aproximação ou distanciamento, tais como desconhecimento ou negação do outro, indiferença, intolerância, receptividade, aceitação, simpatia, entre outros. Porém, o critério que vai efetivamente compor as relações sociais é o contexto, que se define no tempo/espço histórico com características determinadas, sendo que a humanidade ainda não experimentou uma situação favorável ao acolhimento da diferença. É na coletividade que as normas são produzidas, atribuindo valores a partir das necessidades de ordem moral ou econômica. O desejável para qualquer sociedade é a cumplicidade em torno das expectativas valorativas que se fizeram normas, na medida em que foram incorporadas na vida social. Omote (1993, 1994, 2003) introduz o conceito de audiência para significar a valoração coletiva em relação à deficiência. Vale a pena citá-lo na íntegra sobre a questão:

...a variável crítica no estudo da deficiência é o contexto social no qual uma determinada condição – alteração em atributo ou comportamento –

é interpretada e tratada como uma deficiência. Uma condição pode ser interpretada e tratada como deficiência mas não por outra, pela mesma audiência para determinados portadores ou atores mas não para outros, pela mesma audiência em uma época mas não em outra ou pela mesma audiência em uma situação mas não em outra. Assim, nenhuma condição é, em si mesma, deficiência ou não deficiência. (Omote, 2003, p.26)<sup>26</sup>

Como nos diz Goffman (1988, p.139) “essa é uma questão da condição do indivíduo, e não de sua vontade; é uma questão de conformidade e não de aquiescência”. Nesse sentido, a rejeição da deficiência como preconceito diz mais da condição de minoridade que ainda estão submetidos os seres humanos nas relações sociais, daí decorrendo os processos de segregação ou de integração, do que da condição de limitação resultante de uma determinada patologia. O olhar para uma análise crítica sobre a discriminação acerca da deficiência deve estar detido para o contexto que a identifica como um desvio que é particular assim como o é para outras situações de segregação que permeiam a vida coletiva. E mesmo no âmbito das deficiências, é razoável considerar as condições das pessoas que são discriminadas, posto que para algumas, oportunidades são dadas em função da sua posição e participação na teia das relações sociais concretas. Goffman (1998) é contundente quando afirma: “Está, então, implícito, que não é para o deficiente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas para o comum”.

O desvio que se estabelece nas relações sociais é manipulado no sentido de tornar viável a realização de um projeto de sociedade que, para funcionar com equilíbrio, deve dirimir as situações de tensão e conflito, num movimento de reforço e atualização dos limites do que é normal e das “expectativas normativas” do corpo social (Omote, 1995, p.59). Dessa forma, a perspectiva de sociedade inclusiva se reporta a uma quase abstração ao não considerar os condicionantes histórico-

---

<sup>26</sup> Observa-se que essa concepção de deficiência para o autor, em que alterações comportamentais ou corporais são definidas como deficiência pelo meio social como relevantes ou não, é bem distinta daquela apresentada por Amaral, quando faz uma diferenciação entre deficiência primária e deficiência secundária, sendo a primeira, “dano ou anormalidade de estrutura ou função: o olho lesado, o braço paralisado, a perna inerte” (Amaral, 1994, p.17). A autora, portanto, não nega a existência da deficiência, embora contemple também sua leitura social, denominando-a deficiência secundária.

culturais, explicitando seu caráter idealista, posto que admite que, pela expansão da educação inclusivista, as relações sociais se transformarão rumo a uma outra sociedade que admita as diferenças. Parece ser novamente a concepção da educação como redentora da sociedade desajustada, em que sua posição é deslocada de determinada para determinante. Ou uma proposição recortada da história, pois mesmo havendo uma legislação favorável não existe um acolhimento por parte da sociedade, que mantém uma estrutura pautada em relações desiguais e discriminadoras, dificultando uma orientação institucional voltada para a adaptação da escola às necessidades dos alunos. Tal argumentação sugere que a segregação pode recrudescer ainda mais, porque a (pseudo) inclusão, estando direcionada para o aluno, irá responsabilizá-lo nos casos de sucesso ou fracasso escolar. O que se põe em questão é a possibilidade de, mediante programas e propostas educacionais, tornar a escola um espaço propício para resolução de conflitos e contradições que se encontram no âmbito das relações sociais.

As considerações críticas direcionadas à educação inclusiva tentam explicar a contraditoriedade dos pressupostos que lhe são imputados desde sua origem pelos organismos internacionais. De fato, pouco tem sido realizado no que diz respeito às suas diretrizes práticas, quais sejam, tornar realidade a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, garantindo uma educação com qualidade para todos. Isso demanda a superação de mecanismos impeditivos para o acesso e permanência desses alunos, formação adequada para os professores e melhoria das condições materiais e físicas das escolas.

A demanda da escola inclusiva se insere na dinâmica da sociedade atual, no sentido de afirmação dos direitos sociais proclamados pela democracia formal, entendendo que pessoas com deficiência são sujeitos inteiros, independentemente de seus atributos. Consideramos, todavia, que essas são questões fundamentais para a educação de todos os alunos, posto que são diferentes, não cabendo formulações e políticas educacionais diferenciadas, no que se refere às condições para sua implementação.

A preocupação evidente da educação inclusivista com os alunos que têm deficiência não é por outro motivo que o fato de que são esses os que estão mais culturalmente marginalizados e sob o risco de segregação por meio dos mecanismos mais irracionais que a sociedade cria. Busca-se uma educação que leve todos os alunos a aprender na escola com professores que possam organizar ambientes de aprendizagem para todos os alunos.

De fato, as diferenças humanas não têm sido reforçadas pela sociedade e a escola pouco tem feito para mudar essa prática, visível pelas políticas educacionais no que se refere à formação dos professores, orientação curricular, organização e gestão da escola. A escola segue cumprindo suas funções imediatas e, ao mesmo tempo, respondendo às necessidades atuais das políticas educacionais tensionadas pelas diversas práticas pedagógicas e supostas inovações teórico-metodológicas que incorporam cada vez mais os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias. E a pseudoformação é determinante para a legitimação de tal (de)formação, pois, embora ultrapasse os muros da escola, é nela que encontra espaço favorável para atuar, devido às suas funções e a sua condição atual precária. Nesse processo, a ideologia tem papel fundamental para a integração social. Sua função é a de ocultar as contradições, legitimando a realidade existente e, assim, perpetuando-a. Cabe a observação de que ela não é lacunar, resultando, portanto, na recepção direta mediante os processos (de)formativos que impedem a reelaboração e impossibilitam a experiência. Ora, essa experiência tem sido negada na sociedade atual que impõe o conhecimento coisificado e descontextualizado, pronto para ser utilizado. O desencantamento do mundo tornou-se um paradoxo, pois, abstraiu das experiências a aproximação com as imagens e formas, substituídas pelo discurso elaborado em que o conteúdo é representado a partir de recursos tecnológicos, o que favorece um outro encantamento que nada tem de racional: “a recepção deixa de obedecer a critérios imanentes, para se conformar ao que o cliente crê deter deles” (Adorno, 1996, p. 401).



Se com os elementos progressistas do desencantamento<sup>27</sup> a mentira consciente poderia ser superada, a ideologia prossegue, formando a falsa consciência legitimadora da realidade existente que tem implícita a idéia de verdade a-histórica, como se a realidade passasse a assumir a verdade falsificadora da ideologia. Diante disso, o ideal de autonomia intelectual do indivíduo que leva à diferenciação é praticamente inviabilizado, pois, a individuação não prescinde da compreensão das contradições sociais.

A individuação se dá no curso das experiências que são vividas coletivamente, pois a “crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência” (Horkheimer e Adorno, 1973, p.52). A complexidade das relações sociais significaria mais heterogeneidade, mais indivíduos, no entanto, o que temos é a sociedade mais estruturada e mais previsível, baseada na funcionalidade e no seu caráter estruturado e previsível. Assim é que o empobrecimento da individualidade é forjado pelo controle da consciência, pela educação sistemática e pelo Estado. Nesse sentido, o que vigora é o controle intencional ou não, donde as semelhanças se sobressaem mais que as diferenças. É assim que o sistema de avaliação escolar aprova aqueles que respondem positivamente ao que existe de mais funcional na atualidade: a rapidez do raciocínio mecânico, a participação do aluno nas aulas, entendida como capacidade de fazer intervenções mesmo que irrefletidas, a utilização da tecnologia que prioriza o raciocínio instrumental e o pensamento unidimensional. A individualidade do aluno não se desenvolve com o conformismo a essas propostas, que privilegiam o comportamento economicamente racional. Segundo Adorno (1996, p.390) é o que “na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia o *survival of the fittest*”.

A formação, como a entende Adorno (1996), deve tornar possível a autonomia dos indivíduos, para que possam se apropriar de forma espontânea e livre do que a

---

<sup>27</sup> Segundo Horkheimer e Adorno, o desencantamento do mundo tinha como meta “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (1985, p.19).

cultura pode oferecer-lhes. Afinal, na atualidade, as seleções ou opções dos indivíduos dizem menos do que eles realmente necessitam e mais em função de pseudo-necessidades, forjadas para cumprimento de compromissos. A indústria cultural oferece satisfações que reforçam ainda mais a adesão a uma forma de viver que contraria os próprios interesses. É o sentimento de impotência que leva os indivíduos a desistir de seus ideais, por perceberem a realidade como algo imutável. A realização da formação se dará quando aos indivíduos seja permitido poder negá-la e isso só será possível quando superadas as condições que limitam a constituição da individualidade, as mesmas que viabilizam a organização social irracional, ainda que, no seu movimento, permitam emergir os elementos que podem constituir as promessas de liberdade.

Propostas de inclusão justificadas pela idéia de harmonia da diversidade necessária ao bom funcionamento da sociedade, sem considerar a essência das individualidades e vendo a escola como se fosse uma unidade de transformação social, é uma forma de adaptação que não proporciona formação porque, de fato, não são superadas as representações da deficiência como inferioridade e incapacidade nem esclarecidas suas determinações constituídas na teia das relações sociais.

A inclusão é uma proposta que pode ser caracterizada como uma proposta liberal para a educação, como o são as demais políticas compensatórias. Os princípios universais formulados pelo liberalismo põem ênfase nos direitos do homem e tem a educação como um meio para o indivíduo fazer-se indivíduo social. Essa orientação ainda está para ser cumprida, mesmo que a sociedade já tenha conseguido avançar em outros aspectos. A proposta de colocar todos os alunos na escola regular pode favorecer a identificação, base para uma educação mais humana que admita a aproximação com o outro.

É no âmbito das relações sociais que a atividade humana se configura pela apreensão do imediato e a compreensão posterior do real pelo conhecimento; é aí

que está a possibilidade de desenvolvimento dos homens e da sua individualidade considerando as particularidades e um projeto de sociedade que as incorpore. Nesse sentido, a convivência com a diferença é um aspecto constitutivo para tal aspiração, na medida em que a reconhece como “essência da humanidade e não como exceção da regra” (Crochik, 1997, p.13). Assim entendida, como o que nos faz singular, busca a aproximação do outro na busca por identificação possibilitando o reconhecimento da diversidade. Esse processo de diferenciação e identificação só é possível com a interação e o contato para a realização dos vínculos, das trocas afetivas e cognitivas que enriquecem as relações sociais e favorecem a individuação. Com efeito, a diversidade compõe-se de singularidades e diferenças e estas não deveriam se constituir numa oposição binária.

Mesmo considerando que a adaptação é necessária tendo em vista uma orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, ela não pode anular a possibilidade da escola resistir à tendência de uniformização e negação da individualidade, o que induziria a sua caracterização como uma instituição burocrática que visa meramente cumprir funções de distribuição, seleção social e transmissão de conteúdos culturais e científicos.

A escola tem incorporado o discurso da diferença, mas não sabe ainda o que fazer com ela, limitando-se a nomeá-la e classificá-la. Dessa forma, a heterogeneidade é diluída, reduzindo mesmo a perplexidade inicial do contato: educa-se para a diferença na indiferença. Isso é o resultado de um processo determinado objetivamente, cujos mecanismos de concretização não se reduzem aos utilizados pela educação escolar, uma vez que “a própria categoria formação já está definida *a priori*”, pois se busca atingir todas as dimensões das relações sociais (Adorno, 1996, p.388).

Grande parte da população, entretanto, está à margem dessa discussão. Nos circuitos mais próximos a essa reflexão - Faculdades de Educação, Secretarias de Educação e Instituições Especializadas -, a discussão sobre o que significa inclusão

ainda é muito precária e confusa. Mesmo no âmbito da academia, muitos se mostram indiferentes à questão, levando-os, quando informados, a questionar sobre a viabilidade da proposta, a adaptação das crianças, a carência de recursos materiais, entre outros, sem mostrar, porém, um compromisso maior, como se fosse uma necessidade distante. Muitos professores têm se comportado de forma semelhante à indústria cultural, ao transmitir bens culturais fossilizados ou tentando adaptá-los ao máximo ao gosto dos alunos. Com essa incumbência, os professores, que já têm a marca da deformação na sua própria formação, seguem veiculando um conhecimento que se presta mais à domesticação. A maioria dos cursos de formação de professores continua ignorando o fato de que seus egressos irão encontrar alunos com deficiência nas classes, pois na sua estrutura curricular, essa temática é apenas sugerida nas ementas das disciplinas da área de psicologia. Bueno (2002) verifica que, das 58 Instituições de Ensino Superior identificadas em pesquisa sobre as iniciativas das universidades brasileiras<sup>28</sup> em Educação Especial, 35 não têm curso de formação (graduação) na área e apenas 30 oferecem essa disciplina. Nos cursos de licenciatura, apenas 11 têm em seu currículo essa disciplina.

Concluir que a escola é irrecuperável é contraditoriamente admitir a concepção fatalista de que nada escapa do controle absoluto da pseudoformação, cedendo a uma leitura indefectível da reprodução do sistema social por meio da educação escolar. A perspectiva já anunciada no âmbito da Teoria Crítica está na reflexão sobre a formação e seus condicionantes. Cabe enfatizar e defender a emancipação, a autonomia e a diferenciação como possíveis aos seres humanos; entendê-los como indivíduos capazes de dar sentido, pela reflexão elaborada, às situações e interações no mundo em que vivem. A crítica adorniana, em *Tabus Acerca do Magistério* (1995, p.117), indica que:

... não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e na sua relação com a escola. Contudo, nesse plano, a escola

---

<sup>28</sup> Essa pesquisa teve início em 1998, quando foram encaminhados a 92 Universidades brasileiras os formulários para coleta de dados. Destas, 58 responderam à solicitação. Consideraram-se os dados da Unesp – Marília e Araraquara separadamente porque “possui campi diversificados, com razoável autonomia” (Bueno, 2002, p.16).

não é apenas objeto. (...) somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

Dessa forma, a defesa da escola inclusiva não pode estar restrita apenas à expansão de oferta de vagas, pois isso diz respeito a uma exigência imediata da sociedade como um preceito pretensamente racional e pragmático de utilidade e eficiência. A falência do sistema educacional não se reverte com reformas, se limitadas a ações no âmbito pedagógico-escolar, numa tentativa de harmonização de instâncias contraditórias.

Não se pretende com isso negar a existência de grupos sociais que estão submetidos a múltiplos processos de degradação e marginalização, ou “precariedade inseridos” em serviços de educação que não possibilitarão aprendizagem, como é o caso das situações em que são colocados em classes de aceleração, fazendo emergir novos problemas. A escola que se presta, pelas suas práticas, ao enquadramento, tem servido para a realização do projeto de dominação solicitando cada vez mais sacrifícios sem que haja nenhum tipo de recompensa. O malogro da cultura, pela não realização de suas promessas de gratificação e segurança, impõe renúncias e sacrifícios, que levam a um estado de sobrevivência em que a vida passa a ser um meio, quiçá uma possibilidade de tornar-se fim. Dessa forma, instaura-se a labuta pela vida na condição em que ela se apresenta, que outro nome pode ter, senão barbárie. Firma-se, então, a pseudocultura alheia ao sentido de autonomia e determinação, em que o fundamental é o alinhamento ao já estabelecido que reforça um modo de vida prestes à autoconservação sem nenhuma possibilidade histórica de emancipação.

A proposta de inclusão no contexto da democracia formal traz acoplada a idéia liberal de expansão do ensino sem rever os princípios que lhes são adjacentes, no que diz respeito aos conteúdos e currículo, formação de professores, infraestrutura da escola e relações sociais. Na verdade, prioriza o discurso de aceitação das diferenças secundarizando o necessário esclarecimento sobre a condição para que haja uma efetiva melhoria de qualidade do ensino. Porém, defendê-la é tornar

possível o avanço das reflexões sobre a formação que admita a diferenciação. Pode ser um instrumento questionador dos preconceitos que, por dificultar o contato com pessoas diferentes, não possibilita a experiência. E o pensamento que prescindir dela é puramente formal. É ela que permite a identificação com o outro a partir da idéia de ser igual na diferença.

A educação inclusiva, de certa forma, vem proporcionando a discussão entre os educadores com uma abordagem ampla, saindo do puro aspecto da deficiência como anormalidade que necessita de intervenção e que privilegia o enfoque das áreas de instrumentalização de propostas metodológicas, para uma discussão sobre o que acontece no âmbito das instituições especiais, nas relações que se dão no interior das escolas e classes especiais, nas (im)possibilidades de trabalho e nas experiências de integração. Para Ainscow (1997, p.14)

Esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças (Ainscow, 1995). Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser conhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.

Estamos numa fase em que o discurso da inclusão já foi sistematizado e parece ter sido assimilado pelos sistemas de ensino, e, até ONG's que preservavam o sistema segregado e mesmo resistiram à proposta, estão atualmente pregando a escola inclusiva. Parece claro que esse movimento pode ser uma perspectiva de melhoria do atendimento educacional para todos os alunos e, dessa forma, constituir-se numa reforma, cujo objetivo é proporcionar a escolarização das pessoas com deficiência, o que nada tem de revolucionário. É necessário assumirmos o risco de negar a política inclusivista sem recusar o que ela tem de progressivo para a atual sociedade. E, nesse sentido, diferenciar a crítica identificando os aspectos de resistência dos que se opõem à afirmação da diferença, pois no fundo, esta é uma

ameaça para a tirania de uma minoria que se fortalece pela desigualdade institucionalizada, que produz e reproduz insistentemente as anormalidades.

As dificuldades práticas que se tem posto para dar acesso aos alunos com deficiência à escola regular, mesmo com orientações tão precisas como as que estão propostas pelos documentos analisados, está na direta proporção da relutância em revogar as distinções entre normal e anormal, tão intensamente consolidadas. Parece que se nega a diferença para que o atributo considerado estranho passe a pertencer absolutamente àquele que causa estranheza. Ou seja, circunscreve-se determinadas anormalidades nos limites do indivíduo, subtraindo tudo que na verdade pertence às determinações da sociedade. A urgência pela inclusão e as críticas que vêm sendo elaboradas à Educação Especial não podem ocultar o fato de que a formação danificada já se encontra prefigurada nas práticas educativas, seja ela para alunos com deficiência ou não.

### **CAPÍTULO 3 - As variações do preconceito na escola: os alunos com deficiência visual e suas experiências de escolarização**

Neste capítulo iremos focalizar o caminho escolhido para a pesquisa, percorrendo sobre seus aspectos metodológicos constitutivos para posteriormente apresentar a análise dos dados, destacando os aspectos definidos para a reflexão sobre as interações dos alunos com deficiência visual na escola.

A opção metodológica desse trabalho tem como pressuposto a referência da teoria crítica que exige um pensamento reflexivo e recorre à gênese sócio-histórica dos conhecimentos, ao invés de entendê-los como natural. O conhecimento especializado, embora necessário, sem a devida vinculação com os fatores sócio-culturais desfoca o objeto. Essa pesquisa busca iluminar seu objeto - as interações dos alunos com deficiência visual na escola - tentando explicar sua problemática evidenciando seus condicionantes e determinações, de forma que a reflexão mantenha uma relação de negação com a realidade que se impõe. Nos identificamos com Sass (2001, p.149), quando afirma que “a teoria que se relaciona positivamente com a realidade atual não revela seus segredos, nem projeta a imagem do real, apenas reflete e reafirma as condições miseráveis existentes”. Considerar, portanto, os aspectos da escolarização dos alunos com deficiência a partir de um enfoque crítico, implica em ter como base um conhecimento que não aceite o caráter aparentemente estático da sociedade, entendendo-a a partir dos condicionantes externos e do movimento concreto da atividade dos homens.

A investigação partiu dos dados coletados na Secretaria de Educação do Estado - SEC/BA, na escola selecionada da rede estadual de ensino em Salvador (BA) e no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP). A Coordenação de Ensino Fundamental e Educação Especial é o órgão responsável pelas ações dessa modalidade de ensino na Secretaria de Educação, porém é no CAP que estão



centralizadas as informações e ações relacionadas aos alunos com deficiência visual.

Os objetivos da pesquisa remetem às seguintes questões de trabalho: Como são as interações do aluno com deficiência visual na escola? Quais são as atitudes de preconceito identificadas e como elas se manifestam? Essas questões se reportam à atual proposta de Educação Inclusiva, fortemente divulgada na década de noventa, decorrente das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das diversas considerações dos educadores e dos movimentos sociais em prol de uma melhoria na qualidade da educação para todos. Com efeito, as estatísticas mostram o reduzido atendimento aos alunos com deficiência quanto maior seja o nível de escolaridade. Apesar de sabermos que esse fato é considerado para outras categorias de alunos, embora com menor intensidade comparativamente à demanda, e, portanto, pode ser atribuído às políticas sociais e mais especificamente educacionais, o que, de fato, tem impossibilitado nesse âmbito, o atendimento do aluno com deficiência visual e sua permanência na escola? Decerto que a proposta da Educação Inclusiva emerge com o objetivo de superar as “barreiras ao aprendizado e à participação”<sup>29</sup>, se colocando na perspectiva de abertura às diferenças na escola. Nesse sentido, esta pesquisa constata também a condição efetiva em que se está colocando em prática tal proposta.

Definimos como sujeitos dessa pesquisa, os alunos com deficiência visual, seus professores e colegas de um colégio de ensino médio do município de Salvador. Selecionamos o colégio com o maior número de estudantes com deficiência visual para realizar a pesquisa. À época, existia um total de 20 alunos com essas características em toda rede estadual de ensino no município de Salvador estudando no nível médio, distribuídos em cinco colégios. A opção por alunos do ensino médio deveu-se ao entendimento de que a abordagem do preconceito aos alunos cegos na escola seria mais pertinente a partir dos depoimentos dos que se encontram em faixa etária mais avançada considerando suas experiências cotidianas na escola, bem como a consistência de opiniões sobre essas experiências, o que

---

<sup>29</sup> Booth (1999), citado por Crochik (2002, p.280).

mais dificilmente poderia acontecer se incluíssemos alunos correspondentes à faixa etária mais baixa. O colégio selecionado possuía seis alunos com deficiência visual matriculados, sendo cinco no terceiro ano na mesma turma e uma aluna no segundo ano, todos no turno matutino. A inserção nesse colégio deu-se no início do ano letivo com a pesquisa nos arquivos da secretaria e por meio de conversas com a diretora, quando obtivemos os primeiros dados sobre a vida escolar dos alunos, porém, foi interrompida devido a uma greve dos professores que durou quarenta dias. O retorno às aulas seguiu-se de um clima atípico e conturbado no colégio, pois os professores não podiam atrasar ainda mais a primeira unidade e todos os horários eram solicitados para reposição de aulas. Foi quando constatamos que, dos seis alunos com deficiência visual matriculados, três haviam evadido, ou seja, não retornaram após o término da greve dos professores. Como a quantidade de alunos cegos matriculados nos outros quatro colégios pouco diferiam do colégio selecionado, decidimos por continuar a pesquisa considerando também o tempo investido, os contatos feitos e os dados já coletados.

Já em relação aos professores, havíamos inicialmente formulado como critério para a seleção incorporar professores de cada um dos alunos, correspondentes às disciplinas consideradas mais destacadas na grade curricular do ensino médio: Física, Matemática, Química, Biologia e Língua Portuguesa. Isso porque, no senso comum e pragmático, são elas as matérias consideradas “de peso” para aprovação no vestibular, mesmo sabendo que, para grande parte dos alunos da escola pública, a conclusão desse nível de ensino significa, quase sempre, a interrupção do processo de escolarização para ingressar no mercado de trabalho. Além dos professores das disciplinas mencionadas foram incluídos o diretor do colégio e a professora especialista<sup>30</sup>. Fizeram parte ainda desse universo três colegas de classe de Aline e Jonas, do terceiro ano, sendo dois deles escolhidos aleatoriamente e duas colegas de Jaciara, do segundo ano, sendo que uma foi, também, escolhida aleatoriamente. Temos, então, a seguinte configuração do universo dessa pesquisa, que corresponde à 17 sujeitos:

---

<sup>30</sup> Após o término da greve dos professores, quando reiniciamos a pesquisa, encontramos um novo diretor do colégio.

- 03 alunos com deficiência visual;
- 01 professora especialista;
- 07 professores de disciplinas: dois de Física, dois de Matemática, uma de Biologia, uma de Língua Portuguesa e uma de Geografia;
- 01 Diretor do Colégio;
- 05 colegas dos alunos com deficiência visual.

No projeto de pesquisa havíamos incluído, também, um membro da família de cada aluno. No entanto, só conseguimos entrevistar familiares de um deles, apesar do grande esforço feito. Percebemos que as alunas não estavam à vontade para permitir a visita à residência delas, o que determinou a desistência, após diversas tentativas, para não causar constrangimentos em contatos posteriores.

O colégio localiza-se num bairro pobre da zona norte de Salvador, de difícil precisão quanto aos seus limites, com uma população aproximada de 400 mil habitantes, de maioria negra, com problemas efetivos de saúde, educação e habitação, suportando seriamente o peso do preconceito social e racial. Nele convivem o comércio formal, que atende a um reduzido número dos consumidores de classe média do bairro e uma grande quantidade de atividades definidas como informais, parte dos mecanismos locais de sobrevivência da área. Todo o trajeto da sua rua principal é pulverizado de pequenos estabelecimentos com instalações precárias e pontuadas por algumas lojas que compõem as redes comerciais de médio porte de Salvador, caracterizando o que os urbanistas denominam de desorganização urbana. Geralmente, é visível o grande contingente de pessoas transitando nas ruas ou sentadas nas calçadas, evidenciando a condição de desemprego bastante acentuada. As casas têm, geralmente, um andar superior em construção e se alinham nas muitas ladeiras que se emendam continuamente, sem parques ou praças.

Trata-se de uma escola muito antiga, inaugurada na década de trinta, inicialmente para atender o ensino primário do bairro, tendo, no ano seguinte ao que foi implantada, 3.378 alunos matriculados em três turnos. Atualmente oferece apenas

o ensino médio, no qual trabalham 128 professores e estão matriculados 4.416 alunos distribuídos nos três turnos, sendo 36 turmas do primeiro ano, 32 do segundo ano e 22 do terceiro, com uma média de 49 alunos por turma. As instalações do colégio não são tão precárias, é, porém um prédio sombrio, sem nenhuma marca que identifique seu alunado. As paredes não são limpas, mas não é permitido colagem de cartazes ou qualquer outro instrumento de divulgação dos interesses dos alunos, nem nos espaços de convivência coletiva, apenas consentido para os avisos da administração do colégio. Tem 30 salas de aula, possui um ginásio de esportes com cobertura e arquibancadas, quadra para aulas de Educação Física e Biblioteca, porém, as dimensões das áreas destinadas a atividades extra-classe são insuficientes para tal contingente de alunos. Os pavimentos dos prédios são interligados por rampas, o que facilita o acesso para os alunos com deficiência visual.

Em 1999, ano em que foram matriculados seis alunos com deficiência visual, a Secretaria de Educação destinou uma professora especialista para prestar apoio pedagógico durante o turno correspondente às aulas em que esses alunos estavam freqüentando. Entretanto, somente após dois anos foi implantada a sala de recursos equipada com material de consumo (papel braille e papéis de textura) e material permanente (máquina de datilografia em braille, reglete e sorobã). No ano passado foi adquirido um computador que não vem sendo utilizado por não ter sido instalado os programas sintetizadores de voz. Não existe nenhum tipo de sinalização em *braille* para a localização espacial dos alunos, nem livros transcritos em braille na biblioteca.

O colégio passou por uma recente mudança no quadro de professores e alunos devido à municipalização do ensino fundamental que provocou a substituição de grande parte do corpo docente e discente, passando a oferecer apenas o ensino médio. Essa mudança é parte da reforma educacional que vem sendo implantada desde o ano 2000 na Bahia, em consonância com as diretrizes nacionais que provocou também a reestruturação do currículo.

As questões norteadoras da pesquisa acima apresentadas, definiram os roteiros para coleta de dados, buscando significados sobre a experiência escolar dos alunos com deficiência visual, evidenciada pelas situações no âmbito das aulas ou em situações extra-classe no coletivo da escola. Dessa forma, os procedimentos para esta investigação foram: levantamento de dados sobre a organização da escola a partir dos documentos que informam o cotidiano da escolarização, levantamento das informações sobre os alunos (dados biográficos e escolares), entrevistas com os sujeitos da pesquisa e observações na escola.

O recolhimento dos dados, no colégio, tornou-se problemático devido ao período da nossa inserção ter sido imediatamente anterior à greve dos professores no mês de maio/2002, o que determinou a interrupção, sendo que o retorno às aulas determinou o cumprimento de um exaustivo calendário de aulas. Aliado a isso, percebemos um mal-estar ou incômodo embaraçoso sempre que falávamos da pesquisa para os professores e solicitávamos um tempo para entrevistá-los. A reação dos professores que entrevistamos, em relação à pesquisa, foi bastante desequilibrada: dos nove docentes, três foram bastante receptivos e seis resistiram bastante para a realização das entrevistas.

Diante dessas dificuldades iniciais, passamos a melhor observar as reações que causaram nossa presença no colégio ou na Coordenação. Não se trata da, já bastante discutida, sensação de invasão de espaço de que falam os professores vistos apenas como “objetos de pesquisa”, ou da dificuldade do pesquisador para entrar nesse espaço, tal como um estranho que não foi convidado. Muitas vezes sentimos demasiadamente o incômodo e a má vontade, principalmente porque, mesmos os professores com quem não havíamos conversado, já estavam informados sobre a pesquisa. Foi possível identificar certo constrangimento para falar do tema.

Os recursos que mais predominaram na coleta de dados foram as entrevistas e observações, seguidas pelo recolhimento de informações nos arquivos e atas do Colégio. Apesar de ter havido um momento de entrevista gravada, os contatos com

os alunos foram numerosos, posto que sempre nos encontrávamos no colégio ou no CAP, possibilitando uma aproximação e a observação sobre o que tinha de particular nas suas percepções e vivências do cotidiano escolar. Nas entrevistas buscamos identificar as perspectivas dos alunos, professores e colegas, em relação à compreensão sobre as interações na escola e fora dela, por meio de um roteiro com questões definidas e sem uma seqüência rígida. Para isso, definimos algumas categorias previstas anteriormente, incorporadas nos roteiros de observação e entrevistas: orientação da escola para a inclusão de alunos com deficiência visual, o trabalho do professor especialista, entendimento dos professores sobre inclusão, percepção dos alunos com deficiência visual sobre a sua escolarização e sobre o colégio atual, percepção dos alunos com deficiência visual sobre as atitudes dos professores em relação a eles na sala de aula, percepção dos professores sobre os alunos com deficiência visual em relação à aprendizagem, expectativas, método, avaliação, recursos; e percepção dos alunos com deficiência visual, professores e colegas sobre as interações dos primeiros no colégio. Imediatamente após cada entrevista, foi feita a transcrição das fitas buscando lembrar os elementos valorosos como os gestos, expressões e outras manifestações subjetivas, que foram registrados, à parte, com intuito de contribuir na análise dos dados.

No início de cada entrevista, retomávamos o objetivo da pesquisa, enfatizávamos a garantia sobre o uso totalmente científico das informações e lhes solicitávamos as informações mais objetivas: idade, causa da deficiência, para os alunos com deficiência visual; idade dos pais e suas ocupações; idade e série, para os colegas dos alunos com deficiência visual; formação e tempo de formação, para os professores.

Os primeiros encontros com os alunos com deficiência visual foram no CAP, ocasião em que relatamos sobre a pesquisa e seus objetivos buscando a participação deles de forma consciente. Essa conversa inicial foi fundamental, posto que dos outros sujeitos constituintes do universo da pesquisa (professores e colegas) iríamos solicitar informações sobre eles, o que poderia causar constrangimentos pelo fato deles sentirem-se avaliados ou investigados.

É necessário enfatizar que os sujeitos fundamentais desta pesquisa são os alunos com deficiência visual, estudantes do ensino médio e é a experiência de escolarização desses alunos que está sendo pesquisada. Os outros depoimentos dos professores e colegas gravitam em torno dessa referência.

### **3.1 A orientação do colégio para a inclusão dos alunos com deficiência visual**

Ao serem iniciadas as aulas, no ano em que os alunos com deficiência visual ingressaram no colégio, foi realizada uma palestra para os professores abordando questões sobre a convivência com esses alunos em sala de aula. Na ocasião, foi distribuído um texto com algumas orientações sobre os procedimentos adequados, para atender suas necessidades educacionais, além de considerações sobre deficiência visual. Não foram necessárias maiores adaptações arquitetônicas no prédio, uma vez que a sua estrutura favorece a circulação de pessoas com deficiência física ou visual por ter seus três pavimentos interligados por rampas. Entretanto, não houve encaminhamentos visando o acesso dos alunos ao que a escola já oferece aos outros, como por exemplo, sinalização do prédio e livros em braille na biblioteca.

A Secretaria de Educação remanejou do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) para o colégio uma professora especialista em deficiência visual para dar apoio aos alunos e professores. O CAP é uma instituição que foi concebida pelo MEC para se constituir numa ação política pública integrada às diversas esferas administrativas governamentais e não-governamentais. Foi implantado em 1998, vinculado à Secretaria de Educação, para prestar serviços de apoio e suplementação didática aos alunos do sistema regular de ensino, prioritariamente, atendendo também pessoas com deficiência visual que não mais estudam. Trata-se de atividades de aprendizado do *braille*, “atividades de vida diária” no sentido de proporcionar às pessoas com deficiência visual o máximo de independência frente às suas necessidades cotidianas, complementação curricular ou reforço para os conteúdos da escola, aprendizado de datilografia, sorobã,

técnicas de escrita cursiva, orientação e mobilidade e técnicas de estimulação visual. O órgão tem no seu quadro de professores, 10 especialistas que fizeram o Curso de Especialização em Educação Especial nas Modalidades de Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiência Mental pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atende a 183 pessoas com deficiência visual, e, no interior do Estado, presta apoio para transcrições e reprodução em braille. É o órgão que responde, na Bahia, pelas questões educacionais direcionadas ao aluno com deficiência visual, tendo uma relação quase que direta com a Secretaria de Educação Especial do MEC.

No que diz respeito ao currículo, identificamos que os alunos não têm acesso a uma das disciplinas que são oferecidas pelo curso. Trata-se da atividade curricular denominada Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), com carga horária de quatro horas semanais, definida pela Secretaria de Educação como a estratégia, por excelência, para impulsionar o objetivo de formação geral do ensino médio na Bahia. O PEI utiliza o método de “Experiência de Atividade Mediada”, baseado na teoria de modificabilidade cognitiva do psicólogo israelense Reuven Feurstein com o seguinte objetivo:

Elevar o organismo humano para ser modificado através da experiência de atividade mediada e, especificamente, potencializar as funções cognitivas do indivíduo durante o processo de aprendizagem, enriquecer o indivíduo com um vocabulário básico, dotar o indivíduo com um bom repertório de estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo, motivar o indivíduo fazendo com que sinta atração e êxito em sua tarefa construtiva, elevar o nível de pensamento reflexivo, desenvolver a consciência de si mesmo, a auto-estima e a autonomia no trabalho, estimular o indivíduo à mudança de uma atitude passiva-reprodutora de informação para uma atitude autogeradora. (Melo e Varela, 2003)

Com tal importância no currículo, essa disciplina obrigatória não é disponibilizada para os alunos com deficiência visual, motivo pelo qual são liberados das aulas. Segundo o Diretor do colégio:



... o governo instituiu o PEI nas escolas, que é uma matéria nova, já existe esse material em braille, mas o governo do Estado diz que é caro e que o Estado não pode bancar. Quer dizer, já gastou milhões pra implantar o PEI com os alunos normais, porque não gastar um pouco mais, já que o número de alunos deficientes não é tão grande, pra que eles tenham acesso? (Diretor do colégio)

Os alunos, que se ressentem pelo fato de não poderem assistir às aulas, devido à falta de material, decidiram não freqüentar as aulas como forma de pressão:

(O PEI) é um Programa de Enriquecimento Instrumental, que veio de Israel, mas só que o governo alega que pra gente o material é caro; em compensação, o CAP se dispôs a transcrever todo o material, mas só que por uma questão de direito autoral, o pessoal não quer comprar o direito autoral pra gente fazer e queriam que a gente ficasse na sala assistindo aula. Então, a gente foi contra, porque se o governo vê a gente na sala, aí que não se interessa mesmo. Mas não adiantou a pressão, porque se passaram dois anos e não tivemos nenhum PEI. (Jonas, 23, 3<sup>o</sup> ano)

Percebe-se com esse relato, que é transferida aos alunos a tarefa de buscar as condições propícias para a aprendizagem naquilo que é função do colégio e do sistema de ensino viabilizar, numa clara mensagem de atribuição de responsabilidades àqueles, na medida em que precisam ser como os outros alunos para ter acesso ao conhecimento e, assim, interagir na escola, ou que devem providenciar as condições de que carecem para igualarem-se ao coletivo, o que, no limite, é a tentativa de apagamento das diferenças ou a sua negação.

Questionado sobre as orientações pedagógicas para a inclusão dos alunos com deficiência visual, o diretor do colégio respondeu:

A simples presença deles aqui não faz diferença, agora, é necessário que os professores busquem maneiras de trabalhar melhor com eles, pra atender as necessidades deles. Temos uma professora que trabalha especificamente com isso, pra transcrever em braille. (...) Existe uma orientação da Coordenação para que os professores se preocupem em ver a

melhor forma de passar as coisas pra eles, pra não deixar eles à margem, como tem acontecido com alguns professores. Mas tudo que diz respeito aos alunos cegos, aqui no colégio, que é o material que ela transcreve, fica a cargo da professora especialista. (Diretor do colégio)

O encaminhamento pedagógico é direcionado apenas para a relação professor/aluno, fora disso, apenas o apoio do especialista, porém, na sua função instrumental de transcrever textos. É verdade que, como enfatiza Masini (1993), o aluno com deficiência visual tem muito mais semelhanças com os outros alunos do que diferenças no que se refere às suas necessidades para aprendizagem. Porém, o que de distinto se faz necessário consiste exatamente no acompanhamento para que ele possa conferir significados a partir das representações verbais e utilização de recursos específicos: textos em braille e alguns materiais adaptados (gráficos, mapas etc). Não significa, todavia, que deve se constituir num trabalho à parte, desvinculado do fazer pedagógico dos professores. Os estudos já realizados sobre a proposta da escola inclusiva (Ainscow, Porter e Wang, 1997; Mantoan, 1997; Mendes, 2002; Staimback e Staimback, 1999) nos revelam que seu princípio é tornar a escola boa, para todos os alunos. Embora existam variações nas propostas e encaminhamentos, como vimos no capítulo dois, esses autores indicam a necessidade da escola fomentar uma organização propícia para a convivência com as diferenças: o planejamento, a promoção de atividades que respaldem a diversidade, as redes de apoio e a valorização do professor. Fica claro que deve haver na escola, seja qual for o nível de ensino, uma orientação que inspire, como afirma Ainscow (1997, p.24), “um clima encorajador do reconhecimento da individualidade, como algo que deve ser respeitado e valorizado”. Essa orientação no colégio, por certo, foi dispersa, quiçá, inexistente, posto que o diretor afirmou que “a Lei só no papel é complicado”, indicando claramente que a proposta de inclusão não tem respaldo em nível da política educacional do Estado, ou quando muito, está restrito apenas ao planejamento, sem que efetivamente tenha sido implantada ou discutida nas unidades de ensino.

Em relação ao posicionamento dos professores quanto à inclusão, identificamos as seguintes compreensões, a partir das respostas dadas à questão:

qual a sua posição sobre a proposta de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular? Por que? O entendimento dos professores sobre a inclusão expressa: não concordância com a proposta, concordância condicionada ao tipo de deficiência, concordância condicionada a uma mudança na formação, concordância incondicional ou posicionamento ambíguo :

Posicionamento 1 - Não concordância com a proposta: a discordância desses professores é bastante clara; embora em outros momentos das entrevistas assumam posicionamentos reticentes, o apelo à escola especial como a melhor solução para alunos com deficiência, foi mencionado, o que não ocorreu nos outros depoimentos.

Quando se coloca o deficiente visual na sala, ele é mais um, só que ele, por mais que a gente não queira admitir, ele é um pouco diferente, se a gente fosse tratar normal, a gente iria estar negando a ele a situação da informação, porque ele não vê, ouve, mas não vê. (...) Eles não conseguem interagir nem com os colegas nem conosco. Inclusão, pra mim, é quando isso acontece, se não, é mais isolamento, aí, é melhor que eles tenham aulas com professores que entendam, que possam lhes dar apoio, junto com outros alunos que também os entendem, na linguagem, na deficiência. Tem também o fato de que a gente não foi preparado pra essa situação da inserção e muita coisa que está acontecendo em educação é que muita coisa, a gente recebe o pacote pronto: “olha, agora vai ser assim, se virem”. E a gente ainda tem que abrir todo aquele pacote pra ver como é que a gente vai arrumar aquilo que está ali dentro. (Prof. de Biologia)

Eu acho que eles deveriam ter uma escola só deles, eu acho melhor. Porque é uma coisa especial, eles iriam ficar melhor, mais à vontade, entre eles mesmos... Iria ser uma coisa adaptada pra o deficiente visual. E eles, em uma escola regular, eles têm contato com outros alunos, eles têm dificuldade de adquirir material, tudo isso. Seria uma coisa específica, não é? Com professores voltados pra eles. Pra Física, Matemática, com material específico pra eles, pra eles terem contato com as figuras, porque precisa ter visualização de tudo. Seria muito mais interessante, um trabalho mais especial. Não por discriminar a pessoa por ser deficiente visual, mas pra melhorar o aprendizado, seria uma coisa melhor pra eles, pra formação escolar deles, pra uma universidade. Seria muito melhor, com certeza,

do que no meio de outras pessoas. Porque, às vezes, eles sofrem discriminações, eles não têm acesso a certos tipos de materiais; eu não acho interessante, não, acho melhor uma coisa só pra eles. Só para os deficientes visuais". (Prof. de Física)

Posicionamento 2 – Concordância condicionada ao tipo de deficiência: apenas uma professora estabeleceu esse critério para que haja a inclusão. Observa-se na sua fala a não distinção entre doença mental e deficiência mental, além de demonstrar ter dúvidas em relação à inclusão de alunos com deficiência auditiva.

Acho correta, porém, depende do tipo de deficiência. Eu penso que a inclusão deve valer pra o deficiente visual, físico, não sei os surdos, mas a inclusão não deve valer pra determinados tipos de deficiência mental; se formos encarar a deficiência mental como um todo, a gente termina aceitando que uma pessoa, digamos assim, louca, que represente ameaça para a integridade física de alunos e professores, esteja ali naquele ambiente. (...) Um outro tipo de inclusão que eu não aceito, também ligada à deficiência mental é o caso dos portadores de Síndrome de Down. Nós saímos da universidade sem saber como lidar com essas pessoas. Do meu ponto de vista, os portadores de Síndrome de Down, até pra que eles, no futuro, possam ser considerados capazes de estar em classe regulares, precisam de classes especiais. (...) Eu já consegui ver em dois ou três que confirma isso que eu estou falando, eles estão trabalhando hoje em dia, têm uma facilidade incrível, hoje em dia, no aprendizado. Mas porque, primeiro, as famílias tiveram aqueles cuidados de inserir em classes especiais pra tentar solucionar alguns problemas antes. Porque na escola especial tem todo um direcionamento e isso pode ser o alicerce pra que, no futuro, eles sejam incluídos em classes regulares. (Prof. de Língua Portuguesa)

Posicionamento 3 – Concordância condicionada a mudanças na formação dos professores: três professores estabeleceram essa condição para que a proposta inclusiva seja eficaz, embora as entrevistas atestem que esse é um ponto importante para todos os professores, como veremos no desenvolvimento deste capítulo. Alegam que não existe uma orientação sistemática em nível de capacitação e reciclagem para dirimir suas dúvidas sobre como lidar com alunos que têm

deficiência para o aprendizado de sua disciplina. Essa carência, assumida pelos professores, está intimamente relacionada com a idéia de que ensinar a indivíduos com deficiência implica em introduzir serviços adicionais para atender às necessidades especiais desses alunos, porém, eles não questionam o modelo e as diretrizes do sistema educacional vigente. Por serviços educacionais, entendam-se serviços de apoio, métodos especiais, novas tecnologias, entre outros, ainda que esses professores continuem trabalhando nas mesmas condições que determinam o que devem fazer e como devem proceder.

Concordo, em parte. Essa Inclusão... se o MEC incutisse nos cursos de professores como eles devem trabalhar com o aluno deficiente na sala de aula, o MEC poderia absorver essa portaria de que todos os alunos são iguais (*sic*). Porque a partir do momento que o professor não tem uma formação pra trabalhar com alunos com deficiência visual... como é que ele pode trabalhar de forma simultânea com um aluno com deficiência visual e outro sem deficiência? No momento que o MEC baixa essa portaria, outra portaria deveria direcionar-se às Faculdades. Todas as Faculdades deveriam ter um curso para lidar com deficiência visual, aí sim, seria uma ação igualitária em todos os níveis. Eu acho que a Secretaria devia mandar uma pessoa especializada na área que falasse com a gente, que desse um curso pra gente. Porque a única coisa que fala é pra dar uma atenção maior, que as provas dele tem que ser em braille e só. E isso aí o professor que se vire, como? Você acha que ele está preparado pra lidar com esse aluno na sala de aula? (Prof. de Física)

Sou favorável, desde que mudem as condições dos cursos de formação.. É o ideal, agora, eu acho que a lei somente no papel é complicado. (...) Então, na Lei está lá escrito, muito bonitinho, mas na prática isso não está acontecendo. A professora de apoio traz o material dela, não é o Estado que dá, então fica difícil. Os professores das disciplinas não sabem como trabalhar com esses alunos, não tiveram formação para isso. Tinha que ser dado um curso, nós tínhamos que ter dado isso na graduação, tem que mudar os cursos. (Diretor do colégio)

Ainda que concordemos que existam encaminhamentos apropriados para o trabalho com turmas que têm alunos com deficiência, como os citados pelos

professores, entendemos que isso não deveria subjugar o seu potencial de autonomia inerente ao trabalho da docência. Porém, essa possibilidade diz respeito à idéia de que pela reflexão, os indivíduos podem negar as determinações que os submetem à autoconservação e adaptação. Como a razão instrumental predomina, mantendo-os presos ao “reino da necessidade”, não conseguem ultrapassar o instituído em direção a um “vir a ser”. Demonstram uma certa paralisação do pensamento, quando, mesmo identificando os problemas, não conseguem perceber a origem do que os enrijece e os impede de mudar a prática pedagógica.

Posicionamento 4 – Concordância incondicional: Os professores com esse posicionamento foram assertivos nas suas respostas, parecem defender a proposta a partir de seu princípio de igualdade e de respeito às diferenças, demonstrando acreditar na sua possibilidade, não vinculando nenhum fator para sua realização.

Concordo. Eu acho que é positivo, porque o objetivo maior é a socialização pra que eles consigam viver normalmente na sociedade, consigam se relacionar com pessoas que não têm deficiência. Então, é positivo. É importante ter contatos com alunos sem deficiência. Conversar com alunos que não têm deficiências pra mostrar que não existe diferença entre eles. Se ele tem cegueira, um outro pode ter um problema no braço, ou de audição, mas todos têm condição. Até pra quando eles entrarem no mercado de trabalho eles já terem essa experiência. Pra que as outras pessoas enxerguem eles como pessoas normais. (Prof. de Matemática)

Está correta e eu acho ótimo. Porque vai diminuir o preconceito que a sociedade tem em relação a eles. A sociedade também pode participar nesse processo, os professores aprendem a trabalhar com esses alunos. (Prof. de Geografia)

Não tenho dúvidas que é a melhor. A inclusão é importante e tem que acontecer. Já estamos atrasados pra realizar a inclusão. Não tem sentido termos escolas separadas, porque precisamos conviver com todos, independente das diferenças, ou até por causa delas. Além do mais, já está provado que os alunos com deficiência têm toda condição de aprender da mesma forma que os outros. (Prof. Especialista)

Observa-se que apenas três professores defendem a proposta a partir do seu princípio de igualdade e de respeito às diferenças. Porém, todos enfatizam a necessidade de capacitação dos professores para os encaminhamentos mais prático em sala de aula:

A gente teria que ter uma orientação lá no CAP pra saber como é que funciona; um histórico, sei lá... Já teve algo uma vez, uma palestra, eu vi um cartaz, mas no dia eu nem podia ir. Deveria ter uma seleção de professores, não só dos que ensinam como os que provavelmente vão ensinar. Deveria ter um curso de dois dias ou uma tarde, sei lá, pra que a gente fosse lá e a pessoa mostrasse a gente como funciona, como eles percebem as coisas dessa forma, os mecanismos que a gente pode usar, como o exemplo que eu dei usando o dedo, alto relêvo, o que a gente pode usar pra ajudar ele. Se eu passo um exemplo que ele não pode ver, eu vou ditar, mas, e um desenho? Eu preciso saber como fazer, usando cola que eu posso desenhar. (Prof. de Matemática)

Posicionamento 5 – Ambigüidade: um dos professores manifestou posição dividida, apesar da sua resposta imediata à questão ter correspondência com o posicionamento discordante. Entretanto, tenta corrigir posteriormente com uma afirmação contrária. Com efeito, seu depoimento é bastante marcado pelo sentimento impreciso em relação aos alunos, no tocante a outras expectativas.

O ideal seria uma turma somente com deficientes visuais. Se tivéssemos uns vinte, seria muito melhor formar uma turma só com eles, seria mais fácil. (...) Por outro lado, eu acho que se você confinar esses deficientes, só trabalhar com eles, parece que existe uma discriminação, não é verdade? Porque acredito que eles sejam pessoas como nós, eu acho que a gente deve trabalhar com eles junto com os videntes, normalmente. O que se pode fazer? Procurar meios pra trabalhar com eles normalmente, talvez uma reciclagem, um aperfeiçoamento, pra trabalhar com eles. (Prof. de Matemática)

Temos, portanto, dois professores que expressam claro descrédito pela proposta inclusivista, uma que a aceita, porém condicionada ao tipo de deficiência,

dois que igualmente concordam, mediante mudanças na formação dos professores, três concordam incondicionalmente e um professor que demonstrou indefinição sobre a proposta. As concepções desses professores, certamente, influenciam de forma direta o exercício pedagógico nas suas variadas manifestações, sobretudo na relação com os alunos e nas suas expectativas sobre a aprendizagem dos mesmos.

A professora especialista foi solicitada para trabalhar na escola como professora de apoio, na ocasião em que os alunos matricularam-se no colégio. Seu trabalho inicial consistiu em conversar com as turmas dos alunos, professores e funcionários, apresentar aos alunos com deficiência visual os espaços do colégio, numa tentativa de ampliar suas atividades para todo o ambiente escolar. Essa orientação que partiu do CAP, inovou o trabalho que antes era desenvolvido nas escolas de ensino fundamental em que o especialista tinha seu trabalho restrito a apoiar o aluno e o professor. O professor especialista, antes, era chamado de professor itinerante porque percorria várias escolas para “prestar serviços” de adaptações de conteúdo, transcrições para o braille ou para o texto em letra cursiva. Atualmente esses professores estão lotados nas escolas onde têm alunos com deficiência com a função de subsidiar a inclusão.

A diferença desse trabalho pra o que era antes é que, antes, era o professor e o aluno somente. Hoje, a gente expandiu, hoje, a preocupação não é somente com quem a gente vai ter o contato direto, que é com o aluno, a preocupação é ampliar. Quando eu inicio o ano letivo, eu tenho contato com todo mundo da escola, me apresento como professora especializada para acompanhar os deficientes visuais; vou ao porteiro, à secretária, à bibliotecária, eu procuro todo mundo da unidade e me apresento e apresento os alunos também; tem toda aquela tentativa de apresentação dos espaços, pra eles terem uma visão de toda a escola, das pessoas, porque eles não vão ficar do portão pra sala de aula, eles vão ter que ter contatos, então, eu tenho essa preocupação de fazer todo mundo da escola conhecer os meus alunos; vou na sala de aula deles, tenho contato com os colegas deles e digo “olha, vocês vão receber esse ano colegas que têm deficiência na visão, são alunos que não vêm pra cá pra interferir e mudar o sistema etc”, faço toda uma preparação: “eles vão usar recursos diferentes dos de vocês, as tarefas e as provas vão ser feitas num sistema diferente



que é o sistema braille” e falo da sala que eu trabalho, que eu vou estar ali numa sala, pra poder fazer adaptação desse material, fazer as transcrições e faço uma apresentação rápida do braille, que é pra eles verem que é o mecanismo que move todo o sistema deles e me coloco à disposição deles, e muitos deles vão na sala de recursos pra conhecer o *braille*, eles perguntam sobre a “maquininha” que eles usam, eu mostro a reglete, eu acho que proporcionar esse convívio é fazer a inclusão. (Prof. Especialista)

Observamos que a orientação no sentido de ampliar as funções da professora especialista, no sentido de superar o antigo trabalho segregado apenas com o aluno com deficiência visual é algo desejável para a concretização da inclusão, porém, Bueno (1999, p.13) faz algumas advertências:

... para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade.

Ou seja, é fundamental que esse profissional seja incorporado efetivamente no quadro de professores da escola, participando das atividades de planejamento e acompanhamento dos alunos, presente nas reuniões e discussões pedagógicas, subsidiando os demais professores e interagindo com eles para a reflexão das questões que acontecem na sala de aula com todos os alunos, sob pena de ele continuar sendo um professor de apoio, com a função de dirimir as dificuldades exclusivas dos alunos com deficiência, consolidando a imagem de que estes se constituem em problema, posto que são os diferentes.

O que verificamos foi que, apesar da orientação inclusivista e do propósito da professora especialista, o colégio não incorporou esse princípio pois, na prática, ela continuou sendo especial, tal como seus alunos, considerados diferentes: diferentes dos outros professores e com um saber inferior. Essa professora, que tem formação em Letras e Artes Plásticas com especialização em Educação Especial na área de deficiência visual, por não ser vinculada ao quadro docente do colégio, mostrou-se

fragilizada quanto à receptividade dos outros professores e hesitante quanto à sua identidade funcional:

No início eu ficava até preocupada assim: “não é possível que sou tão insignificante que esse povo não está me percebendo”, parecia que eu não existia. Você chega, você se apresenta, você fala do seu papel ali dentro, apresenta toda uma proposta de trabalho, mas, mesmo assim, eles te ignoram, você tem que ir atrás, é uma coisa assim meio humilhante, você solicita algo do professor e eles “ah, depois eu lhe procuro, depois eu lhe vejo, depois eu lhe dou” e vai passando e vai passando e você correndo atrás... É muito difícil, viu? Você entra numa escola...você não sabe se é professor, o povo não me vê como professora, como uma funcionária, sei lá, ou se você faz parte da escola. Nunca me convidaram pra reunião, as coisas que acontecem na escola de mudança de horário, de calendário, eu tenho conhecimento porque eu vou na Coordenação e quando vejo os professores fazendo Atividade de Classe, eu sento pra fazer contato, mas nunca me convidaram pra uma reunião, nunca. (...) É como se eu não fosse professora. Tem professores que chegam pra mim e dizem: “eu vou trabalhar com tais e tais assuntos e é isso e isso aqui”, eu pego o material, preparo tudo, passo pro aluno, quando o professor entra na sala, ele já está com o material dele prontinho em *braille* na mão.(...) Já teve professor que me disse que tinha que diminuir os conteúdos, o número de exercícios, a quantidade de exemplos, que o programa ia ficar reduzido porque não iria dar tempo de passar. Não, o aluno não está ali por gracinha não, ele está ali por mérito, ele estudou pra estar ali. Se alguém pegou ele e colocou no segundo ou terceiro ano a culpa não é nem dele, é de quem colocou ele ali. Então, se ele está ali é porque ele tem condição. Ele tem capacidade compatível com aquela turma e com a série que ele está. O processo é o mesmo, o conteúdo programático é o mesmo, o tipo de avaliação... porque o que a gente quer é a igualdade, a gente não quer tratamento diferenciado. Se eu mudo o sistema de avaliação, se eu mudo o programa... não, a prova tem que ser igual, só que adaptada. Você não muda, você reestrutura, você reforma, reformula. (...) Teve um que disse: “ah, essa prova aqui seu aluno não vai conseguir fazer, imagine essa prova?” E eu digo: “o nosso aluno tem condição sim. Ele não assistiu às aulas? Ele não acompanhou os exercícios? Então nosso aluno...” Porque é como se o aluno fosse meu, ele nunca é aluno daquela disciplina, o aluno é meu (Prof. Especialista)

Segundo a diretora do CAP, existe uma grande discriminação dentro da própria Secretaria de Educação do Estado quanto às atividades de Educação Especial. Cita como exemplo, documentos de diretrizes e orientações que não contemplam as formas de trabalho, as características do alunado e as especificidades inerentes a essa área. Assim entende a diretora:

As áreas dentro da educação têm suas especificidades: o ensino pré-escolar tem, a educação de adultos tem, todas elas têm. Mas quando tem uma diretriz mais ampla, todas são contempladas, menos a Educação Especial. Eu vejo, nas reuniões, as aberrações que são colocadas, tipo o deficiente auditivo e visual não têm aprovação nem reprovação. As informações sobre educação para os deficientes não circulam. A discussão é segregada. Então, existe a exclusão do próprio setor, dos professores e dos alunos. O professor especialista nas escolas é conhecido como “aquele professor que escreve com pontinhos”, referindo-se ao *braille*. (Diretora do CAP)

A professora especialista, aos olhos dos outros professores, é apenas professora dos alunos com deficiência visual, distanciando-a do corpo docente da escola, cuja coordenação pedagógica não percebe a importância desse profissional para além das suas relações específicas com aqueles alunos. Porter (1997), ao relatar sua experiência com escolas inclusivas no Canadá, chama atenção para o importante papel desse profissional, que ele denomina de professor de métodos e recursos (M&R), no sentido de desenvolver um trabalho de apoio a professores e alunos com flexibilidade, envolvendo-se de forma participativa nas reuniões, colaborando na resolução de problemas e com apropriação sobre questões de avaliação e currículo. Sem essa condição, a professora especialista torna-se um apoio quase de cumplicidade apenas para os alunos, tornando seu trabalho descaracterizado, restrito às demandas de simples transcritora. Por outro lado, essa professora considera impróprio os professores condicionarem a melhoria de suas aulas à uma mudança na formação. Considera que a formação dos professores está precária para a educação de forma ampla e nega a necessidade de uma didática especial para lidar com alunos com deficiência visual:

Ao professor cabe saber que ele está dirigindo esse aluno, ele precisa verbalizar sempre sobre as coisas, falar o que escreveu no quadro. Nas aulas de matemática e biologia ou qualquer outra que utilize desenhos e gráficos, procurar fazer com que esse material seja adaptado e chegue ao aluno da mesma forma como para os outros, pra acompanhar o desenho. Não posso chamar isso de específico. A mudança no trabalho não é específica. O professor não tem trabalho a mais. Qual o trabalho que o professor tem? Ele pega a prova, a mesma pra todos e me dá pra eu passar para o braille, ele dá pra o aluno, o aluno responde, ele entrega pra mim, eu é que transcrevo. Ele só vai corrigir o que eu transcrevi, da mesma forma que a prova dos outros alunos. O único trabalho que o professor tem é, com uma antecedência maior, me entregar o material. Ele não tem que fazer aula diferente, ele não faz adaptações. Inclusive, eu acho que quando tínhamos aqui cinco cegos na mesma sala era melhor, eles se sentiam melhor. Agora, quem tem que estimular as interações pra que não vire um grupinho de cegos é o professor. O trabalho que o professor tem é esse: entregar o material com antecedência. O resto do processo quem faz somos nós da sala de recursos; a adaptação, a transcrição do *braille* pra tinta, da tinta pro braille. Então, eu acho que a mudança existe. Numa sala com cegos ele não vai falar tanto “aqui e acolá” ele tem que se posicionar “à direita, à esquerda, acima, abaixo, na parte superior, no lado direito” pra poder o aluno cego se localizar, entender o que está sendo explicado, sempre se expressando de forma clara, especificando o que ele está fazendo. Porém, método específico não existe. Eu chamo de cuidados. (Professora Especialista)

## **3.2 Os alunos com deficiência visual: trajetória escolar ou “a adaptação dolorosa”**

### **3.2.1 Perfil dos alunos e sua herança escolar**

Os estudantes com deficiência visual do segundo e terceiro ano do ensino médio<sup>31</sup>, sujeitos da pesquisa, têm histórias de vida diferentes, porém com algumas

---

<sup>31</sup> A identificação dos alunos será por meio de nomes fictícios.

semelhanças que foram identificadas nos contatos e também nos seus relatos: fazem parte da grande população de baixa renda de Salvador, residem em bairros da periferia, recebem o benefício concedido pelo governo<sup>32</sup>, são negros, passaram pelo Instituto de Cegos da Bahia e freqüentam o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP). Além disso, mostraram-se bastante interessados na pesquisa, possibilitando uma relação de cumplicidade e valorização do trabalho, conforme foi dito por um dos alunos:

Essa pesquisa pode ajudar até a gente mesmo. Porque uma professora pesquisadora da Universidade, querendo entender isso... Acho importante que nossos professores saibam que existe alguém da Universidade interessado nessas questões. Pode ser que, assim, eles percebam a necessidade de mudar a forma de dar aula. (Jonas, 23, 3º ano)<sup>33</sup>

Pode ser bom pra gente essa pesquisa, mas você devia fazer chegar na Secretaria de Educação o que você vai ver no colégio, porque parece que em todos é a mesma coisa. (Aline, 22, 3º ano)

Você vai ver como os professores dão as aulas. Se bem que tem alguns que vão falar que não têm condições, que não sabem como dar aulas para cegos... Eu só tenho um ano aqui, mas ainda acho complicado estudar aqui. (Jacira, 21, 2º ano)

Jonas tem 23 anos, cursa o 3º ano e contraiu cegueira imediatamente após sentir os primeiros sintomas de varicela, doença que o acometeu aos dezoito anos. Nessa época, era aluno da oitava série do mesmo colégio onde a pesquisa foi realizada, de onde precisou afastar-se por dois anos. Mora desde criança com o pai e a avó paterna que tem 74 anos, professora formada no Curso de Magistério, já aposentada. Seu pai tem 44 anos, cursou até o 2º ano do ensino médio; é gráfico, embora desempregado há dois anos, prestando pequenos serviços como pedreiro ou pintor. Residem em moradia própria no mesmo bairro onde se localiza o colégio. Jonas tem cinco irmãos mais novos que moram com sua mãe, todos ainda

---

<sup>32</sup> A Constituição brasileira garante um salário mínimo para as pessoas com deficiência por meio do Programa Benefício de Prestação Continuada, implantada em 1996, a partir do Decreto 1.744/95.

<sup>33</sup> Identificaremos os sujeitos da pesquisa da seguinte forma: alunos, pelo nome, seguido da idade e série; professores, pelo nome da disciplina que ministra.

estudando no nível fundamental. Antes de ficar cego praticava judô, esporte que ainda pratica numa academia com seus antigos colegas. Faz parte de uma banda composta por outros músicos com deficiência visual, em que toca violão, guitarra e contra-baixo. A renda familiar fixa equivale a aproximadamente cinco salários mínimos.

Jaciara tem 21 anos, cursa o 2º ano e tem cegueira causada por glaucoma congênita. Mora com a mãe, cozinheira num restaurante e que nunca frequentou a escola. Não tem nenhuma informação sobre o pai. Sua irmã, 25 anos, concluiu o segundo grau e trabalha numa fábrica de tecidos. Moram num cômodo agregado a uma casa localizada num bairro da periferia de Salvador. A renda familiar equivale aproximadamente a quatro salários mínimos. Morou no Instituto de Cegos da Bahia dos sete aos dezoito anos. Participou do grupo de teatro da Instituição sob a direção de um professor da Universidade Federal da Bahia e posteriormente encenou uma peça que esteve em cartaz numa sala de teatro de Salvador, fazendo parte de um elenco com dezenove atores.

Aline tem 22 anos, cursa o 3º ano e possui visão subnormal causada por retinose pigmentar. Aos onze anos já enxergava pouco e atualmente vê apenas sombras com alguns movimentos. Não conhece o pai, e sua mãe, com quem mora, tem 50 anos, tendo concluído o curso primário. Tem um irmão, com deficiência múltipla (visual e mental), de 21 anos. Mora em casa própria num conjunto residencial para população de baixa renda na periferia de Salvador. A renda familiar se aproxima de três salários mínimos. Foi alfabetizada aos onze anos, quando ingressou no Instituto dos Cegos da Bahia, para só voltar a morar com a família aos dezoito anos.

Foi possível constatar uma certa indefinição por parte dos alunos sobre o diagnóstico da deficiência. Identificamos a causa da deficiência por meio dos prontuários do CAP, que, entretanto, demonstraram pouca clareza sobre o histórico da doença que causou a cegueira. Pelo relato de Jaciara e Aline, parece que

vinculam a causa da deficiência aos pais, que não conhecem, atribuindo a esse fato, o critério determinante para obter a informação:

Na família de minha mãe não tem ninguém cego. Pode ser um problema na família de meu pai ou um problema de consangüinidade, mas como minha mãe não tem mais contato com ele não dá pra gente saber. (Aline, 22, 3º ano)

Desconheço a causa; minha mãe e minha irmã não são cegas. (Jaciera, 19, 2º ano)

Jonas contraiu cegueira com 19 anos, quando cursava a oitava série. Fala dos seus primeiros anos na escola da seguinte forma:

Da minha primeira à quarta série foi beleza, da alfabetização à quarta série foi excelente, foi todo num colégio só, não teve aquele negócio de mudar de colégio; com todos os professores eu tinha uma boa amizade, eu gostava mesmo de estudar, era escola particular, o professor realmente tinha vontade. Quando eu saí dessa escola, por não ter da quinta a oitava, eu fui pro Carneiro Ribeiro e aí eu recebi o choquezinho, vamos dizer, do ensino. Sair da escola particular prá uma pública... aí eu perdi o ano, quer dizer perdi entre aspas, eu fui pra recuperação de uma matéria porque a professora não estava freqüentando e sobrou pra mim. Aí minha avó me tirou do Carneiro e me botou na escola particular com dependência. Aí eu fui pra sexta série, aí passei pra sétima na dependência, na sétima eu sai de lá e perdi o ano. Aí fui pra escola pública de novo, passei pra oitava e fui pro colégio. Então a melhor época pra mim foi até a quarta série. Daí em diante foi muito tumultuado... (Jonas, 23, 3º ano)

A cegueira significou uma ruptura com o seu cotidiano anterior, o que exigiu uma reorganização perceptiva. Jonas também não informa com precisão a causa da perda da visão:

Eu estava assistindo televisão, né, aí senti como se tivesse tudo embaçando o olho, isso, no sábado. Eu estava de catapora, aí avisei a médica no mesmo dia que estava com esse probleminha no olho. Aí, ela disse pra mim, “você está me vendo”? Eu disse, “estou”. Aí ela disse, “então você está

enxergando, é da catapora”; aí passou um remédio tradicional que eles passam e mandou eu ficar em repouso. Aí, quando eu fui dormir, de madrugada eu acordei, e eu nem tinha o costume de acordar, aí acordei de madrugada e estava tudo escuro, fui no banheiro e estava escuro, aí eu pensei, “é, faltou luz”...não me preocupei, voltei e fui dormir; quando foi de manhã, levantei, abri o olho e não vi nada, aí já não tava vendo nada, mesmo; achei que tinha faltado luz, eu disse, “é, deve ser madrugada mesmo”, quando chego perto da cozinha, me bati com minha avó vindo da cozinha, aí que eu vi que não estava enxergando. (Jonas, 23 anos, 3º ano)

Alguns médicos dizem que foi porque eu tive catapora depois de adulto; foi na mesma época, coincidiu; alguns dizem que não foi da catapora e outros médicos dizem que foi; botam no laudo, varicela, que dá uma possibilidade enorme, já que eu nem andava porque veio muito forte. Eu acho que foi da catapora porque eu enxergava bem, enxergava agulha em palheiro. (Jonas, 23, 3º ano)

Amiralian (1997, p.282) na sua análise sobre a vivência da condição da cegueira congênita ou adquirida, a partir do Procedimento de Desenhos-Estórias<sup>34</sup>, afirma que a perda brusca da visão desenvolve dois movimentos de defesa, o de negação e de cisão, “entre viver de lembranças de uma existência anterior e uma existência atual carregada de morte”. A cegueira adquirida repentinamente significa “o fim de um viver como vidente”, com referenciais quase que absolutamente visuais. No caso do aluno, a cegueira se fez acompanhar da ameaça de perder outras funções orgânicas também importantes:

Aí, eu fui ficando preocupado com essa questão de não poder sair sozinho, de não poder praticar esportes, que eu até filava aula de vez em quando pra ir... não poder estar com meus amigos, de não poder ir pra uma festa, não poder ir pra nada... aí, esse dois anos, foi mesmo mais de adaptação, posso dizer que nos primeiros seis meses, por que o resto foi mais questão de... foram vinte e um dias que eu fiquei internado, o período de primeiro de setembro a vinte e um de setembro eu fiquei internado, de vinte e um de

---

<sup>34</sup> Conforme Amiralian (1997, p.83), esse procedimento metodológico foi utilizado na sua análise sobre a personalidade do cego: “A característica fundamental desse procedimento é a utilização combinada de processos amplamente utilizados e divulgados em psicodiagnósticos da personalidade: desenhos livres, verbalizações temáticas e associações dirigidas”.



setembro a outubro, novembro eu tava me recuperando, andando de cadeira de rodas, tudo, fazendo fisioterapia e acostumando, aí, quando eu comecei a andar que praticamente passou mais...Com o tempo eu fui conhecendo como era a vida do deficiente visual, que eu nunca tinha tido nenhum contato quando eu enxergava, fui conhecendo a vida, fui pro Instituto, né, e me reabilitei e voltei a treinar, fiz o exame de faixa preta, hoje em dia eu dou aula... Mas no começo eu só achava que não ia poder fazer aquilo, voltar a estudar, voltar a poder usar o computador, não poder usar... não poder escrever, não poder ler, não poder fazer mais nada (...) Ainda fica, de vez em quando ainda fica certas coisas que dá vontade de fazer e a gente não pode. (Jonas, 23, 3º ano)

Além disso, a época da instalação da cegueira é um aspecto importante a ser considerado por ser a adolescência uma fase de transição do estado infantil para o adulto, quando ocorrem alterações biológicas que condicionam o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, embora sua expressividade de comportamento seja dependente da cultura e da sociedade. Tornar-se cego aos dezenove anos implica na “reorganização da auto-imagem, a redefinição do ideal de ego, a reorganização perceptiva, enfim, o renascimento como pessoa cega, deve-se constituir uma difícil tarefa para um jovem, nesse momento” (Amiralian, 1997, p.68). Percebe-se que o aluno ainda tem vínculos fortes com suas antigas referências: seus movimentos corporais, a postura física, a inexistência de sinais de lesão no olho, aliado ao porte atlético que não dão sinais imediatos de que seja uma pessoa cega, causando menos impressão sobre o sentimento de desamparo em relação ao espaço.

Embora admita que deixou de fazer muitas coisas – “deixando mais de ficar na rua, brincando, indo pra farra, bebedeira, essas coisas” – descobriu que as limitações adquiridas foram inferiores ao que imaginava inicialmente, embora admita algumas impossibilidades. Em compensação, segundo ele, aprendeu a fazer outras coisas:

Eu aprendi a tocar violão, depois que fiquei cego, depois, fui pra guitarra e hoje toco contra-baixo. Eu gosto de jazz, blues... aí a gente resolveu formar a banda, porque no meio de deficiente visual tem muito músico... Eu saio muito com eles, a gente viaja muito, agora em São João a gente vai viajar no dia vinte e voltar no dia treze, pra o interior da Bahia; o trabalho da gente é

mais voltado pro interior porque na capital é muito concorrido. (Jonas, 23, 3º ano)

Jaciara tem uma experiência singular iniciada no Instituto dos Cegos, que teve desdobramentos após sua saída: participou de um grupo de teatro com outros alunos internos em que encenaram a peça “Romeu e Julieta”, com diversas apresentações em Salvador. Posteriormente, em 2001, foi convidada, para compor o elenco de dezenove atores do espetáculo teatral “A Coroa de Tebas”, baseado no clássico “Édipo Rei” de Sófocles. Essas experiências cênicas são consideradas pela aluna como o seu “diferencial”:

Foi algo muito particular em minha vida, eu pude conhecer muita gente, estudar muito, ficamos um tempo em cartaz. Até hoje me emociono quando encontro as pessoas na rua e me falam que me viram no jornal, na TV. Foi muito bom pra mim. (Jaciara, 19, 2º ano)

Aline não nos relatou muito das suas experiências de vida, tendo enfatizado a harmonia familiar e a dedicação de sua mãe para com ela e o irmão que tem deficiência múltipla (visual e mental). Bastante comunicativa, faz severas críticas ao colégio e aos professores, mas coloca grande expectativa para a continuidade dos estudos na Universidade.

Jaciara e Aline ingressaram tardiamente no sistema regular de ensino. Entraram na Instituição especializada aos sete e onze anos e só foram para a escola comum aos quatorze e treze anos, respectivamente. Durante esse período inicial no Instituto dos Cegos, como alunas internas, aprenderam braille, sorobã, desenvolveram atividades de coordenação motora e percepção tátil, “orientação e mobilidade” e “atividades de vida diária”. Além disso tiveram aulas de música, natação e participaram dos grupos de teatro. Simultaneamente estudavam na escola da Instituição, conveniada com a Secretaria de Educação. Continuaram na Instituição até a conclusão da oitava série e no ano seguinte foram para o colégio. Portanto, essas alunas permaneceram por um grande período de suas vidas longe da convivência social em ambientes heterogêneos, ajustadas num mundo de conflitos restritos a um grupo de indivíduos, como que recortado de uma dimensão mais

ampla. Tuteladas num espaço protetor, com professores especializados, se viram privadas de experiências intelectuais e de vida que as tornassem mais receptivas para desafios e para a própria resistência, no sentido de se contrapor ao que não é receptivo às diferenças.

Se a educação hoje, para qualquer um, independente de seus atributos, tem como mediação fundamental o princípio da autoridade, cuja constituição está na cultura, não podemos subestimar os efeitos de uma educação mutilada e lacunar no que se refere a conteúdos e interações possíveis que deturpam o sentido de formação, já prejudicada, pois, como afirma Adorno (1995, p.36) “quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva essa impotência”.

Os alunos, sujeitos da pesquisa, têm seus itinerários relativos à escolarização marcados pelas determinações do tipo da deficiência visual e suas condições de percepção do mundo. O Instituto de Cegos da Bahia foi uma forte referência para as duas alunas. Aline ingressou no Instituto aos onze anos, após inúmeras tentativas por parte de sua mãe para matriculá-la em escolinhas do bairro onde moravam:

...minha mãe não conhecia, não sabia. Ela tentava me colocar em escolinhas pagas de bairro porque as públicas não me aceitavam, mas eles não me aceitavam também, diziam que ia pagar em vão, porque não sabiam como trabalhar com cegos. (Aline, 22, 3º ano)

Após algumas tentativas frustradas, sua mãe a levou para o Instituto de Cegos da Bahia aos onze anos, quando iniciou a alfabetização e a leitura em *braille*. Segundo ela, houve muita resistência por parte da Instituição ao seu encaminhamento para a escola regular, que só aconteceu aos treze anos, após aprender o *braille* :

Eu fiz suplência num Colégio regular pra chegar até o ginásio, porque eu entrei um pouco atrasada no Instituto de Cegos, com 11 anos, por causa do problema da visão. Eles achavam que eu não iria ter condições de

acompanhar, até que uma professora resolveu tentar e me encaminhou para essa escola onde eu fiz a suplência. Aí eu passei, graças a Deus, e fui fazer o ginásio no ICEIA. Acabei o ginásio e fui pra outro colégio que tinha segundo grau, mas era no turno da tarde e eu não queria. Aí eu fui para o colégio e estou até hoje e, graças a Deus, com fé em Deus este é o último ano. A dificuldade maior foi conseguir chegar na escola, por causa da idade. Porque o pessoal achava que eu não ia conseguir acompanhar os estudos. Com 11 anos de idade eu fui aprender o braille e eles diziam que teria que ser antes, com seis anos etc. A maior dificuldade foi essa, porque depois que eu cheguei no colégio eu estava disposta mesmo. Aprendi a escrever também com caneta, porque eu enxergava melhor que hoje, dava pra ver o quadro. Mas, mesmo assim, eles achavam que eu não teria condições de ir para a escola, estava uma aluna ultrapassada. Só com 13 anos é que eu consegui ir para a escola, mas já sabia o braille, já sabia escrever. (...) Eu fiquei uns dez anos no Instituto dos Cegos. Lá é um internato onde os alunos ficam, dormem, fazem refeições e tudo. E tem banca, só não tem escola. O carro leva e trás quem não sabe andar na rua. (Aline, 22, 3º ano)

Jaciara foi a que mais tempo passou no Instituto de Cegos:

Eu cheguei no Instituto em 1989, tinha sete anos; fui trabalhar a coordenação motora. Depois tive outros professores que me alfabetizaram e em noventa e seis eu fui pra escola regular, já fui direto pra primeira série. Na primeira série, na segunda e na terceira, eu tirava notas maravilhosas, até em matemática. Mas quando eu cheguei na quarta série, as coisas já foram se complicando, o nível já era outro, totalmente diferente. Se bem que no Instituto a gente sempre teve um apoio, reforço escolar, tipo uma banca que sempre ajudou. Eu aprendi muito, muito mesmo, com o pessoal do Instituto, eles me ajudaram bastante nos momentos que eu tive dificuldades. (Jaciara, 19, 2º ano)

Com Jonas foi diferente. Por ter adquirido a cegueira aos dezenove anos, idade em que não é mais permitida a entrada na Instituição como aluno interno, passou apenas cinco meses, freqüentando os dois turnos durante toda a semana. Cinco meses após seu ingresso no Instituto, o aluno já estava em contato com o colégio para se matricular no primeiro ano do ensino médio. Constatamos que o aluno, uma vez tendo retornado para o ensino regular, não mais sentiu necessidade

de freqüentar a Instituição, como aconteceu com os outros alunos. Sua idade e o pouco tempo de convivência foram fatores determinantes para a não incorporação de valores tão fortemente arraigados, fruto de uma estrutura que vem ao longo dos anos, perpetuando uma prática assistencialista que dificulta o processo de reflexão dos seus alunos e profissionais.

O Instituto de Cegos da Bahia surgiu em 1933, mais caracterizado como abrigo de cegos, posto que nele eram acolhidas pessoas de todas as idades, sem limite de tempo para deixar a Instituição. Aos internos eram oferecidos noções de *braille* e, esporadicamente, algumas oportunidades educacionais. Mantinha-se por subvenções e da renda obtida pela produção de uma fábrica de vassouras pelos internos. Só a partir da década de sessenta, com o incentivo da Sra. Dorina Nowil da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (SP) é que passou a funcionar como um educandário em regime de internato, em que se fixou uma faixa etária e a temporalidade para ingresso e saída dos alunos (7 a 18 anos). Trata-se de uma Instituição tradicional de assistência, única a prestar atendimento educacional às pessoas com deficiência visual no Estado da Bahia até 1998, ano em que foi implantado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).

Os alunos internos se desligam da Instituição ao completarem dezoito anos. Nessa idade, alguns ainda não concluíram o ensino fundamental. Embora já tenham sido encaminhados para escolas regulares desde as primeiras séries, sentem um grande impacto nessa transição devido à mudança provocada pelo retorno à casa da família ou outras alternativas de moradias (pensionato, casa de parentes, etc.). Muitos alunos encerram a escolaridade ao retornarem para casa por força da situação econômica da família, impossibilitada de arcar com despesas que antes não tinham.

Sobre isso, D'Antino (1998, p.14) observa que “a vinculação do indivíduo ao espaço instituído vai constituindo-se numa teia de relações de dependência entre indivíduo e instituição e a manutenção desta se dá nesta intrincada força relacional”.

As instituições filantrópicas demonstram nas suas práticas que cultuam a figura de um protetor, que geralmente é assimilado pelo corpo técnico e, principalmente, pelos colaboradores voluntários imbuídos de valores como caridade, militância e altruísmo. A superproteção é uma forma de preconceito, na medida em que seu fundamento é o descrédito nas possibilidades do protegido, que, como deficiente, reflete na imagem cultivada da própria Instituição sempre impotente, insuficiente e deficitária, como num processo de identificação com sua clientela, talvez, assim também considerada. D'Antino (1998, p.21) prossegue na sua análise sobre instituições especializadas, afirmando:

...tendo a benemerência e a filantropia como suporte de sustentação das práticas institucionais, as relações instituídas apóiam-se neste pilar, favorecendo ações padronizadas e reprodutoras de seus princípios norteadores. É assim que a perpetuação do caráter assistencial dessas instituições encontra eco ressonante nos profissionais que, ao se curvarem aos desígnios do grupo gestor, reproduzem, através de suas ações, o mote institucional”.

Aline, ao ser questionada porque somente aos treze anos pôde ser encaminhada para a escola regular, respondeu: “o pessoal achava que eu não ia acompanhar os estudos.(..) achavam que eu não teria condições de ir pra escola, pois estava uma aluna ultrapassada”. O motivo de tal pressentimento por parte da Instituição foi o fato da aluna ter aprendido o braille aos onze anos, sem que tivessem se certificado, de forma mais criteriosa, sobre suas possibilidades reais a partir de alguma tentativa. A concepção que circula entre os profissionais e voluntários, sob a capa de protecionismo, que dentro da hierarquia filantrópica é um sentimento nobre, pode ser caracterizada como uma forma dissimulada de entender as pessoas com deficiência como seres profundamente dependentes de práticas caridosas e amorosas como condição de existência. Essa é uma justificativa também oportuna para o profissional, uma vez que ter optado pela atuação educacional na área de deficiências identifica o caráter bom, misericordioso e benemérito.

A inserção de alunos com deficiência visual no ensino regular não é algo novo, mesmo no Brasil. Segundo Masini (1994, p.51), na década de 50, “se admitiu a matrícula do aluno cego no 2º ciclo do curso secundário e o Conselho Nacional de Educação permitiu oficialmente o ingresso de estudantes cegos em Faculdades de Filosofia”. Esse dado surpreende pelo fato de que, após cinco décadas de integração no ensino regular e mesmo tendo sido confirmado sobre suas possibilidades como satisfatórias para a aprendizagem e convívio social, eles ainda causam estranhamento na escola. Com exceção de Jonas, que passou um curto período no Instituto de Cegos, as outras duas estudantes saíram da Instituição, onde moravam, para estudar no colégio, depois de concluírem a oitava série em escolas regulares de pequeno porte. O depoimento de Jaciara sobre como se sentiu ao sair da Instituição dá a dimensão da dependência que se constrói pelas relações estabelecidas, em que, provavelmente, não apenas os alunos, mas seus professores, têm como referencial a deficiência:

Mas depois que eu saí do Instituto percebi que as dificuldades são muitas, o mundo é completamente diferente do que a gente tem lá dentro. Se você não for muito esperta, aqui fora, vai se dar mal. Lá, a gente tem tudo nas mãos, tem o professor, tem o pessoal que ajuda a gente, que educa a gente e aqui não é assim. (...) A escola especial tem uma coisa negativa que é a superproteção, não deixando a gente experimentar. Protege demais e quando você não está mais ali, a gente sente falta e as reações são totalmente outras. (Jaciara, 19, 2º ano)

O hábito de convivência com os seus iguais no cotidiano da Instituição, por certo, causou nessa estudante um sentimento de proteção e de acolhimento sem conflitos, como afirma Goffman (1988), uma espécie de resignação a uma vida num mundo incompleto. A aluna menciona a carência de experiências dos que vivem no Instituto, o que, certamente, induz ao comportamento defensivo e desconfiado perante o outro, quando não mais participa dele. Se entendemos experiência como uma atividade auto-reflexiva proporcionada pela apreensão da realidade nas suas variadas manifestações, sem essa aptidão, exercita-se a esperteza necessária no mundo de “fora”, que se constitui na astúcia para sobreviver em ambientes

considerados hostis, com barreiras arquitetônicas, com perguntas que incomodam, com dúvidas a respeito de suas possibilidades.

Com Jonas, a volta para o seu antigo colégio possibilitou a continuidade da convivência com seus antigos colegas que ainda lá estavam. Como já estudava no Colégio antes de ficar cego, gozava de certo prestígio pela sua participação anterior nas atividades estudantis. Seu retorno ao final de 1999, foi objeto de grande esforço por parte da Diretora de então para a sua permanência, a ponto de ter convocado alunos com deficiência visual de outros colégios para matricularem-se no Colégio.

Aí a Diretora, quando eu fui lá, ela disse que não, que ia fazer de tudo, que ia mover céus e terra pra botar recursos pra que eu continuasse lá... Aí foi que eu fui ficando, aí foi quando os meninos [outros alunos com deficiência visual] saíram do [colégio] Carneiro e também foram pra lá, eles pediram e ela mesmo botou e queria mais alunos lá. (Jonas, 23, 3º ano)

Nessa época, a Secretaria de Educação estava desenvolvendo uma programação regular de palestras sobre inclusão, tendo promovido em período recente, o primeiro Curso de Especialização em Educação Especial nas áreas de deficiência visual, auditiva e mental no Estado em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A chegada do aluno para o Colégio no ano letivo de 2000 foi, portanto, motivo de orgulho por parte da Diretora, um diferencial em relação às outras unidades de ensino. A esse desejo de ter um aluno diferente, juntou-se o fato desse aluno ser conhecido na comunidade escolar, o que certamente influenciou bastante para tal receptividade. Nesse contexto de entusiasmo, outros quatro alunos com deficiência visual foram matriculados no colégio, na mesma turma.

A história escolar pregressa de Jaciara e Aline foi marcada por experiências desligadas do fluxo dinâmico da sociedade, pois mesmo a partir da inserção na escola regular viveram o conflito da convivência anormal segregada e a normalidade recortada, assegurada pelos processos de integração, que, por certo, teve forte influência na construção de suas percepções sobre o mundo e o outro. Os relatos de



Jonas expressam um enfrentamento tardio, “tumultuado”, considerando a idade que contraiu a cegueira. Mas, é importante insistir, a formação prejudicada não diz respeito apenas ao que é oferecido às pessoas com deficiência, pois o contexto social apresenta-se estruturado de forma tal, que sufoca o particular, independente da presença de instituições de internamento; e a educação segue incapaz de possibilitar aos indivíduos imagens, formas e conteúdos com significados de formação. Como afirma Adorno (1995, p.150): “Não se trata, portanto, apenas da ausência da formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas”.

Entretanto, apesar do histórico escolar dos alunos, sobretudo de Aline e Jaciara, ouvimos deles relatos sobre o significado da escola e o papel que esta instituição desempenha para a formação dos indivíduos, não pelo que ela está sendo, mas por seu potencial que é o que deve justificar a luta pela universalização e acesso à escolarização. Vejamos o que disseram os alunos:

Apesar da distância, eu levanto às cinco da manhã, eu faço o possível pra chegar nos horários, eu faço o possível pra acompanhar as aulas, pra estar ali participando, saber de tudo. Eu gosto de saber de tudo. Eu poderia estar melhor na escola. Tenho algumas dificuldades que me impedem de ser melhor, tipo, a distância. Eu chego em casa já muito cansada. Saio cinco da manhã para a escola, de lá venho para o CAP, daqui, vou pra casa e chego lá a noite; isso cansa, aí, dá sono e eu não consigo, às vezes, estudar até o final o assunto, isso é cansativo. Poderia ser melhor. (Aline, 22, 3ºano)

Porque apesar de tudo o colégio tem muita coisa pra me ensinar e eu penso que através dele, eu possa alcançar meus objetivos. Pelo menos o principal. Tanto que, no período da greve, eu estava morrendo de vontade de voltar. Lá falta muita coisa: mais adaptações, recursos, material.... Mas se for pra ser sincera, mesmo, eu não acho que a gente seja bem aceito no colégio, não. Tem pessoas que, se pudessem, a gente não estaria lá. Tanto alunos como professores. (Jaciara, 19, 2º ano)

Gosto. Posso até não querer assistir uma aula ou outra. Hoje, eu gosto mais que antes, quando enxergava. Antes, eu filava aula pra ficar dentro do

próprio colégio, hoje eu não vejo mais essa necessidade, eu amadureci mais. Antes, eu tinha quinze anos, queria saber mais de namoradas. Agora, eu me concentrei mais no estudo. (...) Eu pretendo fazer Direito, História ou Psicologia. Dizem que eu levo jeito, mas levo mais jeito pra Direito mesmo, eu gosto de mexer com leis, ficar lendo os artigos. Pra isso acontecer eu preciso freqüentar o colégio, é importante essa preparação. (Jonas, 23, 3º ano)

Os alunos valorizam a instituição escolar, no entanto, percebem claramente em que ela poderia ser diferente para atender as suas necessidades. Percebem a escola também como local de convivência, aspecto importante para eles, considerando a impossibilidade de outras opções de contato e os impedimentos para o acesso. Reconhecem a inadequação da escola para eles, mas parecem vislumbrar a possibilidade dela ser de outra forma, quando objetivamente descrevem suas necessidades para aprender. Em resposta à questão “como poderia ser a boa escola para o aluno com deficiência visual?”, Jonas respondeu:

Não precisaria nem os professores saberem braille, mas o básico: como explicar, como se portar com o deficiente na sala; ele não precisa ter um curso específico pra me explicar um assunto, bastava fazer como a professora de arte faz: “oh, aqui é um quadrado”, coloca na frente da gente, “isso é um quadrado porque tem quatro lados iguais, pegue nos lados e sintá”. Isso foi ajudando a gente sobre o que é arte, arte abstrata etc; saber fazer uma adaptação com alto relevo, colando borracha, palito, pra poder orientar a professora de apoio, porque ela adapta tudo, mas tem coisa de Física e Química que só um profissional da área tem idéia. Por outro lado, tudo isso já era pra existir pronto, isso não é conteúdo curricular? Então, todo o ano o professor vai precisar. A gente precisa de uma sala de recursos com computadores, com DOS VOX pra gente pesquisar e impressora a braille, porque os outros alunos, quando tem trabalho, eles procuram outros livros, a gente não tem nem um livro. Material em braille fica enorme, como é que a gente pode carregar, e pra que, se o computador pode guardar tudo? Só assim seríamos alunos em condições iguais. (Jonas, 23, 3º ano)

Essas necessidades lembradas por Jonas surgem num contexto em que os estudantes pensam muito sobre o vestibular e, no caso destes, a preocupação é com as condições limitadas para os estudos, além dos realizados no colégio. Os três alunos planejam prestar o exame vestibular. Jaciara é a única que ainda não definiu o curso que pretende fazer. Jonas pretende estudar Direito, embora seja bastante vinculado à área de esportes, inclusive, participa de torneios de judô e disputa o quinto lugar entre os atletas com deficiência. Aline fala de forma entusiasmada sobre o seu desejo de ingressar na Universidade para o curso de Nutrição ou Serviço Social. Alguns professores relataram sobre o seu interesse quando solicita informações sobre os cursos, formas de isenção das taxas de inscrição etc.

### **3.2.2 A inserção no colégio: expectativas e impactos**

O primeiro dia de aula é, para qualquer aluno, uma suposição positiva ou negativa sobre os prováveis relacionamentos, a depender das referências que se tem, sinalizadas no ambiente escolar. No caso dos nossos sujeitos, esses dados se mostravam impregnados de expectativas causadas pela sua história escolar. Para Jonas significava o retorno ao antigo colégio. Para Aline e Jaciara, expressava o início de uma fase das suas vidas, independentes da tutela do Instituto dos Cegos, para onde não teriam de voltar após as aulas do colégio. Além disso, existia o desejo de estar com outras pessoas, professores e alunos, fazendo parte de um grande colégio, voltadas para o novo imaginário do vestibular. Face à questão: “Qual era sua expectativa ao matricular-se no colégio?”, eles responderam:

Queria ver gente nova, depois de tanto tempo no Instituto, podendo voltar pra minha casa e ver todo dia minha família. Fazer o segundo grau e terminar pra fazer outras coisas, vestibular, quem sabe? (Aline, 22, 3º ano)

Eu pensava ser bom a gente mudar, ser mais livre, conhecer outros colegas, poder marcar pra estudar em qualquer lugar, ter mais amigas. (Jaciara, 19, 2º ano)

Eu tava doido pra voltar para o colégio, poderia ter ido pra outro pra evitar tanta perguntação: “como foi? Como você ficou cego?” Mas eu quis ir pra lá, eu já conhecia o colégio, sabia como ele era, gostava de lá, conhecia muita gente, fiz movimento estudantil lá. E a diretora foi legal, disse que ia fazer de tudo pela inclusão e tal... Tanto que passei a freqüentar as aulas no final do ano, no segundo semestre, antes do ano letivo que me matriculei. Então, tava muito querendo voltar a estudar. (Jonas, 23, 3º ano)

Contrariamente a essas expectativas, identificamos nos seus depoimentos o impacto negativo que causou o início do ano letivo:

O primeiro dia foi como um buraco se abrindo no chão. Eu me senti fora de tudo aquilo que estava ali. Eu não conseguia acreditar, as pessoas eram outras, o lugar era diferente, pra mim foi muito difícil me acostumar, com os colegas e professores (...) Com os colegas foi um pouquinho difícil, tanto que eu peguei mais um pouquinho de amizade com a turma já no final do ano. Foi um pouquinho difícil, no início, tinha algumas colegas que vinham falar comigo, mas mesmo assim, eu não me sentia à vontade como talvez eu me sinta hoje. Não me sentia à vontade, muito por conta dos próprios colegas que não me davam espaço pra chegar até eles, pra conversar. (Jacira, 19, 2º ano)

Não foi tranqüilo, não, nem pra mim, nem pra todo mundo. Éramos quatro cegos na sala e alguns professores nem perceberam, ou ignoraram. Nos dias seguintes parece que eles se recuperaram do choque. O colégio não estava acostumado a receber deficientes e aí os professores esqueciam de dar as provas para a professora de apoio transcrever, atrasavam tudo e dificultava o ensino. Parece que tinha uma espécie de preconceito, alguns. Muitos perguntavam: “você anda só, você faz isso só?”. Essas perguntas, bobagens, as pessoas não sabem, nunca tiveram um deficiente próximo, aí ficam achando estranho. (Aline, 22, 3º ano)

Apesar da experiência anterior dessas alunas em escolas regulares, o retorno para a Instituição ainda predominava, posto que eram alunas internas. O sentimento de desamparo ou de hostilidade frustrou as expectativas de mudanças e de novos relacionamentos que tinham antes expressado. Observamos que Aline não se surpreendeu com o estranhamento inicial em relação à deficiência, atribuindo à falta

de costume por parte dos professores e colegas. Já o relato de Jonas demonstra, de forma consciente, o sentimento de quem percebeu muito claramente o preconceito e a discriminação numa situação muito recente em que passou a ser o objeto do preconceituoso. Seu depoimento foi como um desabafo de quem não conhecia pessoalmente tal situação antes de se tornar cego, diferente de suas colegas que se adaptaram mais cedo, desde o início de suas vidas, com tais reações. O tratamento desigual solicitado pelos professores, na medida em que questionavam sua presença em sala de aula por ser cego, foi uma experiência nova para ele, talvez a mais incisiva no sentido da percepção da estranheza que causou, como se fosse componente de uma categoria separada que forçou uma inserção inesperada:

Teve um professor que, no primeiro dia, quando eu voltei para o colégio, porque quando fui procurar o colégio já estava pra acabar o ano, aí, a diretora me pediu pra assistir aula pra eu ir me adaptando e tal... esse professor, antes já tinha sido aluno dele e eu era quem mais participava nas aulas dele; ele fez uma coisa que, pelo curso que ele tinha, ele não devia fazer, ele era advogado e professor de filosofia e sociologia, e quando ele me viu na sala o primeiro impacto que ele teve foi: “como é que botam um aluno deficiente na sala em escola normal? Tinha que ser um colégio especial, uma sala especial e um professor especializado”, e disse na frente de todos os colegas. A primeira reação foi a minha e a segunda foi dos alunos, que disseram: “não, professor, se ele chegou até aqui não foi porque ninguém pegou ele pelo braço e botou, não, foi porque ele batalhou como qualquer aluno”. E eu disse pra ele: “professor, o senhor sabia que o que você esta fazendo é exclusão? Eu não preciso de escola especial não, porque o mesmo assunto que você vai me ensinar é o que você aprendeu na Faculdade e lá ninguém vai dizer que você vai ter que ter curso de educação especial não, ensina você ter educação, a fazer educação”, aí a galera também questionou muito ele e disseram que os professores falam muito que ganham mal, ganham mal e não querem trabalhar direito, quando vêem aluno deficiente, quando vêem aluno com alguma dificuldade não querem ensinar porque diz que ganham mal (sic). No início do ano, teve um outro professor que pegou um pouquinho no pé da gente, mas foi coisa contornável: “ah, eu não sou preparada etc.” Teve uma professora de inglês que disse que não tinha condições de dar aula pra gente e tirou a gente

da sala, quer dizer, disse que a gente ficava se quisesse, que ela ia entregar a apostila e dar a nossa professora itinerante pra transcrever, a gente estudaria só pra fazer a prova, aí quando chegou no final do ano quis me botar na recuperação, sem me dar aulas. Teve outro professor que ligou pra Secretaria de Educação pra procurar saber se tinha alguma lei que permitia o deficiente visual estar estudando em escola regular. (Jonas, 23, 3º ano)

Jaciara, Aline e Jonas identificam o tratamento desigual, que se expressa nas atitudes dos professores, na forma de aparente silêncio, nos “esquecimentos” e na ausência de qualquer expressão de reconhecimento sobre a presença deles na sala de aula.

Olha, tem professores que realmente se recusam a ditar. Tem professores que não entregam o material, e, sem isso, a gente não tem como acompanhar a aula, porque quando a gente não pega o material, depois a gente fica sem entender absolutamente nada. Eu acho que Aline e Jonas que chegaram primeiro devem ter passado por situações muito piores, porque antes deles não tinha ninguém. A verdade é que são eles que vão abrindo o caminho pra mim. (Jaciara, 19, 2º ano)

Mas tem preconceito, sim. Só o fato de o professor ficar resistindo à presença de um deficiente na sala, né, não dá os materiais, esquece o tempo todo... Eu acho isso demais, levar o ano todo esquecendo do aluno. (...) Mas eu já percebi que todo ano vai ter sempre um, no vestibular, na Faculdade, em qualquer lugar. (...) Os novos professores que chegam ficam sem saber, os que se interessam conversam com a gente. Mas eu nem espero, vou logo e digo “olha professor, aqui no colégio tem uma professora que transcreve minhas provas, ela fica em tal sala, assim, assim, assim..., o senhor tem que entregar tudo que ela vai bater na máquina e o senhor vai devolver pra mim, aí eu faço a prova, o senhor leva pra ela pra transcrever, aí corrige e me entrega”. É assim. (Aline, 22, 3º ano)

A gente enfrentou muito isso de professor não se interessar e pegar o material da gente (apostila) e entregar para a professora de apoio transcrever faltando 24 horas para fazer uma prova, ou de entregar no dia da prova pra adaptar, pra gente fazer separado da turma. Tem um professor que quando pergunto pelo material, ele já entregou a professora itinerante

pra transcrever. Às vezes, antes, ele me pergunta se eu já peguei o material da aula do dia, que ele já deu à professora de apoio. Isso contribui bastante pra gente passar a gostar da matéria. Infelizmente isso não acontece com todos os professores, que não entregam textos, ignoram a gente que fica sem ter como estudar. (Jonas, 23, 3º ano)

Percebe-se que os estudantes demonstram uma percepção aguçada sobre as relações que se estabelecem na escola. Identificam o preconceito, sabem como ele se manifesta e chegam a nomeá-lo, como fez Aline, quando disse “parece que tinha uma espécie de preconceito”. Quando a expressão do preconceito ocorre perante um grupo, provoca reações emocionais com proporções significativas, cujos efeitos, decerto, influenciam no processo de adaptação social dos alunos. Um dos professores de Jaciara relatou que algumas vezes a viu chorar por algo que ele considerou banal.

Os alunos enfatizam os comportamentos dos professores que expressam marginalização e rejeição. Considerando que o sentido da deficiência é resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social, essas expressões de comportamento significam mensagens de incapacidade e inferioridade que definem suas experiências e as formas de atuação na sociedade. Nesse sentido, as formas de vida das pessoas com deficiência estão fortemente ligadas à condição de diferença em que a deficiência se inscreve, ou seja, o meio social e as interações que aí se estabelecem irão definir sua percepção.

O percurso de obstáculos por onde caminham as pessoas com deficiência nem sempre resulta em resistência, porque esse caminho, na sua essência, já se constitui em impedimento para ação. Questionados sobre suas reações diante de comportamentos considerados excludentes, os alunos responderam:

Ah, só tem eu na sala que é deficiente visual. Com Aline e Jonas fica mais fácil, dá pra questionar. Agora, quando o professor me pede pra fazer prova sozinha, porque não deu a prova à professora de apoio pra ela transcrever, eu não aceito. Uma vez teve que mudar o dia da prova porque eu disse que queria fazer a prova junto com todo mundo. (Jaciara, 19, 3º ano).

Teve uma vez que teve uma reunião lá pra poder tirar essa Diretora e eu aproveitei que a Secretaria de Educação tava lá, também, e fui pra reunião e comecei a falar: que eles estavam querendo tirar a Diretora, no entanto, no lado de educar, de auxiliar a gente, eles não estavam fazendo nada. Aí, expus tudo o que estava acontecendo, que a gente tava sendo excluído do projeto do PEI, por falta de material... (Jonas 23, 3ºano)

Como eu participo muito nas aulas, eu pergunto muito, os professores me respeitam, mas alguns são duros. Eu, geralmente, converso muito com a professora de apoio, mas até com ela eles são difíceis, não entregam o material, ela fica correndo atrás... (Aline, 22, 3ºano)

Embora esses encaminhamentos dos alunos possam ser considerados expressões de inconformismo, não nos parece apropriado denominá-lhe de resistência, por não passarem de reações imediatas que ocorrem em oportunidades pontuais. Na verdade, esses estudantes seguem a tendência geral de gastarem muita energia para aceitação dessas situações, conformando-se às imposições ao invés de utilizá-la para contrapor-se ao estabelecido. Se pensamos o comportamento da juventude como inquietante, inconformado com valores que consideram conservadores, curiosos por novidades, a condição social desses alunos dificulta tais manifestações, uma vez que enfrentam a rejeição em projetos de integração que os põem como inteiramente responsáveis pela aprendizagem.

### **3.3 A percepção dos professores**

#### **3.3.1 Um inventário de práticas dos professores em turmas heterogêneas**

Os professores entrevistados formam um conjunto bastante heterogêneo na formação: Arquitetura, Licenciatura em Matemática, Física, Biologia, Letras, Artes Plásticas, Desenho e Geografia. Um professor ainda está concluindo o curso de graduação e somente um está cursando pós-graduação *lato-sensu*. A maioria trabalha nos três turnos e apenas dois ensinam também na rede particular.



As atitudes dos professores foram identificadas nos seus relatos, em tópicos variados do roteiro de entrevista. Portanto, não houve uma abordagem específica sobre seus procedimentos em sala de aula, para evitar o direcionamento nas respostas. Nas entrevistas com os professores, percebi o quanto foi difícil para eles, conversar sobre essas questões. Muitas afirmações foram melindradas e encontramos evidentes contradições em várias falas, como a da professora de Biologia que exercitou ao máximo uma elaboração afirmativa em favor da inclusão tentando mostrar sua aceitação, negando suas próprias atitudes que causaram no ano anterior quase que uma intervenção da Secretaria de Educação no colégio em função das denúncias por parte de Jonas (24, 3º), sobre a sua resistência explícita à presença dos alunos com deficiência visual.

Identificamos que apenas um professor já havia trabalhado com classes que tinham alunos com deficiência visual. Todos os outros, além de terem sido surpreendidos com a presença desses alunos na sala, permaneciam com dúvidas sobre suas possibilidades e as formas de solucionar os problemas de aprendizagem.

Primeiro, que eu não sabia. Eu iniciei minha aula e por coincidência eu me dirigi a esse aluno. Aí foi que eu tomei um choque porque eu não sabia. (Diretor do colégio)

A escola já havia comunicado aos professores que esses deficientes visuais iriam fazer parte do quadro. No momento quando a escola colocou já foi um choque, os professores questionavam: “como trabalhar com deficientes visuais se não fomos preparados para tal?” E, simplesmente, deram a apostila pra gente ler, pra ver como que ele iria trabalhar e pra que a gente não os rejeitasse. A apostila foi dada pela direção, mas foi elaborada por uma equipe; eu nem li porque não tive tempo. (... ) E eu me perguntava “porque esse menino não copia?” Porque você não consegue perceber logo que ele é deficiente visual e nos primeiros dias quando eu copiava alguma coisa no quadro, os outros estavam sempre ao lado de alguém que ia ditando pra eles. Ele não, ele ficava na porta e aquilo me incomodava. A minha sorte foi que eu não briguei com ele, não reclamei por ele não estar copiando, porque eu não sei qual seria a reação dele. Quando eu fazia chamada, às vezes, ele estava olhando para o outro lado, aí que percebi

que ele também era deficiente visual. Tivemos também uma situação da professora de Língua Portuguesa deles, que estava distribuindo um texto e passou por ele e colocou o texto dele sobre a carteira. E quando ela já estava dando aula ficou se perguntando por que ele não pegou o texto pra ler. (Prof. de Biologia)

Antes disso, o pessoal comentava e eu pensava, “como é que vai ser com esse pessoal quando chegar no terceiro ano?”. E aí, de repente, surgem Aline e Jonas. Eu pensei, “meu Deus o que é que eu vou fazer agora?” (Prof. de Matemática)

Eu nem sabia de nada; esperei terminar a aula pra saber de alguns professores o que eu tinha que fazer. (Prof. de Física)

Aqui não teve muito problema porque eu já tive alunos deficientes visuais na escola particular onde eu ensino. Lá, tudo é diferente. Tivemos curso com uma professora especialista. Lá, ela durante o curso me perguntou “como é sua aula de demonstração no quadro”? Porque os módulos deles são módulos separados, além da parte teórica em *braille*, a demonstração também e os exercícios, tudo é adaptado. Agora, eu não sabia que aqui eu iria ter alunos deficientes na sala. (Prof. de Física, 3º ano)

A primeira vez que eu tive alunos deficientes visuais foi no ano passado, numa turma que tinha quatro alunos. No início, me pegou de surpresa porque eu não fui preparada pra trabalhar com eles. Não tive preparação nenhuma, nem fui avisada que teria na minha sala esses quatro alunos. Quando cheguei na sala, os encontrei. Eu já sabia que a escola tinha alunos com deficiência visual, mas nunca tinha trabalhado com eles. (Professora de Matemática, 2º ano)

E quando eu descobri que tinha um deficiente visual em minha sala, foi interessante, eu fiquei pensando “gente, o que é que eu faço agora?”. E sabe como eu descobri? Eu distribuí textos para os alunos e percebi que ele não pegou o texto. Fiquei achando estranho porque eu pedi a leitura e só ele não lia. Aí me aproximei e entendi. Ninguém me avisou, ninguém me disse nada, ninguém me informou como proceder. (Prof. de Língua Portuguesa)

O meu primeiro contato foi ao tomar conta de uma prova de Língua Portuguesa de um colega meu, não sofri impacto mas eu achei um esforço desses alunos, eu admirei uma força de vontade dos alunos, eles ali batalhando apesar de toda a dificuldade. Na minha disciplina percebi o esforço deles e não tive grandes dificuldades não. (Prof. de Geografia)

Não surpreende o estranhamento causado nos professores pela presença dos alunos com deficiência visual na sala de aula. A evidência de uma diferença marcada pela cegueira causa reações de insegurança e sentimento de inadequação, exatamente porque não temos o exercício de ensinar a alunos com peculiaridade tão manifesta. E esse é um dos motivos porque deve haver um planejamento anterior para que os professores possam acionar alternativas a serem utilizadas nas interações entre os alunos e a classe. Pelos relatos, observamos que apenas dois afirmaram terem sido comunicados sobre isso. Somente um já tinha passado pela experiência de ensino envolvendo alunos com deficiência. Com exceção da professora de Geografia, suas reações sugerem que a primeira preocupação foi com o trabalho em sala de aula. O choque ou a perplexidade que os acometeram parece ser a expressão da necessidade que têm de administrar aulas sem conflitos. Ao contrário dos alunos, que por uma visão deturpada e discriminadora, podem até optar por não terem relacionamentos com colegas que têm deficiências, os professores, por princípio profissional, não os podem ignorar, uma vez que precisam dar conta do aprendizado de todos os alunos, critério este considerado valorativo para a tarefa que desempenham. Qualquer aspecto que ameace impedir tal desígnio, parece ser fonte de preocupação, pois significa sobretrabalho. A atividade docente exige uma organização que ultrapassa os limites da sala de aula, acrescidas do fato de que a condição social dos profissionais da educação, crescentemente aviltadas, demanda o aumento da carga horária, influenciando na qualidade do trabalho. Os professores que entrevistamos têm uma média de 375 alunos, variando entre 360 a 800 alunos. Duas professoras alertaram para essa condição em seus relatos:

A gente sai tão apressada de uma sala pra outra, que você mantém o mesmo ritmo, você só vai perceber que tem um cego, lá, no meio da aula,

aí, não dá mais pra fazer nada, é uma aula perdida pra eles. (Prof. de Matemática)

... agora, o que não é normal, hoje, na estrutura de educação é o professor estar trabalhando com quarenta, quarenta e cinco alunos de uma vez. Quarenta e cinco, cinqüenta... , é muita gente que você convive o ano inteiro e a maioria daquelas pessoas, você não sabe nem o nome... Mas, a gente também não tem nem tempo pra dar toda essa assistência e fica difícil, fica difícil porque somos muito pouco dentro desse contexto que aí está. (...) Têm escolas que formam classes de quarenta alunos e colocam numa sala pequena, fica muito difícil. Eles sentam de forma desordenada, não existe fila, existe um amontoado de pessoas na sala que facilita a conversa e a dispersão. (...) Mas, eu estou chegando a um processo de exaustão. Eu não estou mais agüentando. Porque a minha vida está muito comprometida: de manhã estou na escola, de tarde estou na escola, de noite estou na escola e quando eu chego em casa a escola continua na cabeça, porque eu tenho que resolver problemas de mil. São muitos alunos que a gente tem e ainda tem os outros problemas de convivência dentro da escola (...) Eu volto de novo à questão da sobrecarga que o professor está vivendo. Então, tudo que vem de novo, que demanda outros trabalhos, vem imediatamente a pergunta: “como é que eu faço?”. Porque é mais uma situação diferente que eu vou ter que estruturar. (Prof. de Biologia)

Sobre uma possível mudança de orientação no colégio após a inserção dos alunos com deficiência visual, uma professora afirmou:

Não mudou em nada, não mudou nada. Inclusive não vejo preocupação nenhuma por parte da direção, não tem preocupação nenhuma. O colégio está sem Coordenador nos três turnos. A gente tem reunião com os articuladores de área. No ano passado eu até levava algumas questões, mas esse ano eu só falei sobre isso num dia de prova em que eu não podia vir, porque tinha prova no curso de licenciatura. Eu falei pra ela que numa turma tinha Jaciara que é cega, que a prova dela estava em braille, etc. Não temos quase horário nenhum pra elaborar trabalhos, conversar, nada, fica difícil. São duas horas que a gente tem por semana pra reunião com os professores de área. Teoricamente é pra planejar, elaborar material, discutir, mas não dá pra nada. A maioria das coisas a gente faz é em casa, deixando de fazer outras coisas também importantes. (Prof. de Matemática)

Embora a atividade em sala de aula seja o eixo estruturador dos tempos de trabalho dos docentes, os desdobramentos em reuniões de área e de supervisão tomam um outro tempo que parece ser inventado. Com a sobrecarga de atividades desses professores, o trabalho segue contínuo. Como afirma a professora de Biologia “a escola continua na cabeça”, tal como descreve Teixeira (1998, p.111):

Essa é uma preocupação constante de muitos professores e representa um tempo de esforço, um empenho e dedicação ao trabalho, do qual não conseguem se desligar, como alguns dizem. O tempo preocupação é um tempo de trabalho em que o corpo não está presente diante de um aluno ou de uma sala de aula, mas é uma temporalidade que o professor experiencia como desdobramento de seu labor. É como uma constante lembrança e vínculo com os alunos, (...) constituindo um permanente estado de alerta do professor, preocupado em adaptar suas aulas aos interesses, gostos e motivações do aluno.

A rotina dos professores, com a intensificação de atividades para responder às necessidades de sobrevivência, resulta na carência de tempo para outros afazeres e mesmo o necessário tempo livre tornou-se extensão do trabalho. Esse tempo, o do lazer, apenas complementa de forma eficiente, o tempo de trabalho, inclusive, seguindo as mesmas regras e os mesmos condicionamentos que impõem os produtos a serem “desfrutados”. O trabalho alienado do professor impõe controles para além do seu espaço e tempo, estabelecendo formas de relacionamento enrijecidas e hierarquizadas que se refletem até mesmo nos espaços sociais mais protegidos e privados dos indivíduos. Mesmo sabendo que o ordenamento burocrático da escola ou a racionalidade técnica imposta ao trabalho do professor não se realiza totalmente, seu convívio com os alunos torna-se prejudicado, pois ele não depende apenas dos procedimentos e técnicas de ensino, mas do encontro entre pessoas. Essa relação ultrapassa a convivência fortuita, posto que exige encaminhamentos que dizem respeito a todos os alunos, para verificação da aprendizagem e crescimento dos mesmos. Nesse contexto, muito pouco tempo sobra para a reflexão do exercício da docência, prevalecendo a atividade repetitiva e monitorada por esquemas de controle de desempenho.

Desvinculados de uma proposta educacional planejada, no sentido de atender as necessidades de todos os alunos, os professores contaram as suas experiências destacando a compreensão que têm sobre a apreensão do mundo por parte desses alunos, aspectos metodológicos, a avaliação e dificuldades nas aulas:

Na sala de aula, eles não causam problemas porque eles não vieram causar problemas, mas é uma situação diferente, é uma situação, porque, por mais que a gente diga que não, o conhecimento não pode ser passado somente pela convivência, ele é muito mais complexo, não depende só da força de vontade. A força de vontade que o ser humano tem de querer fazer alguma coisa pode fazer com que eles superem os obstáculos, mas não todos, porque existem limitações que a própria natureza deu. (Prof. de Biologia)

Às vezes não é o preconceito que a pessoa queira fazer mesmo de vontade, tipo assim, “sacanear”: “não vou nem dar atenção a ela”. Mas é aquela coisa que eu te falei, os professores não são preparados para lidar com os deficientes visuais na sala de aula. Ele trabalha na sala como um todo, como se todas as pessoas fossem sãs. Então, às vezes, ele percebe que tem dois ou um que é deficiente visual. Então, não é aquela “sacanagem” que ele queira fazer, ele não tem aquele controle, não, “eu vou mudar minha aula”, se ele vai prejudicar um pouquinho os meninos que têm perfeito estado, ele não vai prejudicar. Se ele moldar a aula de acordo com as necessidades dos deficientes visuais, ele vai estar aglutinando toda uma sala, porque ele vai ter que parar um pouquinho pra explicar, “olhe, essa parte é assim, assim, essa outra eu comecei desse lado do quadro, você escreve assim...”. (Professor de Física)

As falas desses professores, dentre outras que ouvimos, demonstram uma rigidez na compreensão da deficiência como anormalidade ou limitação impeditiva para os processos de conhecimento. As pessoas com deficiência visual são vistas como impossibilitadas de noções mínimas sobre os objetos, incapazes de fazer distinções, mesmo tendo chegado à idade adulta. Sendo desta forma, esses alunos deixam de ter características humanas. Se os professores não os vêem como portadores da idéia de humanidade, por não terem a condição de funcionamento de todos os órgãos perceptivos que possibilitam a apreensão do conhecimento, podem não se identificar com eles e isso acontece também com os demais alunos que

apresentam outras diferenças (Cavalleiro, 2000; Botelho, 1998). O preconceito não permite a identificação. Por outro lado, a deficiência lembra a fragilidade humana, aspecto que se busca esquecer, diante da exigência social de sermos fortes sempre. E dos considerados frágeis, busca-se subtrair a possibilidade de resistência, tornando-os mais fragilizados e por isso também, menos aceitos como modelo de identificação. É como uma repugnância a tudo o que não se ajusta à norma adotada. A esse respeito, dizem Adorno e Horkheimer (1985, p.168): “tudo o que não se ajustou inteiramente ou que fira os interditos em que se sedimentou o progresso secular tem um efeito irritante e provoca uma repugnância compulsiva”

O cego é sempre visto como alguém que deve ser tratado com compadecimento, como alguém que precisa e quer ajuda, fazendo acionar mecanismos de proteção desnecessários. E com isso quem faz o benefício, sente-se recompensado pela ajuda. A atitude do professor pode ser também de proteção exagerada que evidencia o preconceito pelo descrédito ao potencial do aluno, infantilizando-o ao extremo. Mas, o tratamento diferenciado, marcado pela proteção exagerada, dá-se pela necessidade do professor compensar a falta do aluno, sem refletir sobre o que objetivamente eles precisam para aprender: textos em braille, explicação sobre a matéria sem redução de conteúdo, compreensão, relação saudável com a classe.

Eu até falei pra eles: “olha, se na minha aula de física, você tá achando que, em algum ponto da matéria, você não absorveu meu conhecimento, você levanta o dedinho e fala comigo, porque se você for pra casa com aquela dúvida, o outro assunto da outra aula vai depender desse assunto, então você vai criar mais outro problema na sua cabecinha. Então você fala, professor, não estou entendendo isso aqui e aí eu volto um pouquinho, não tem problema”. (Prof. de Física)

Mas eu dou uma atenção especial a eles dois. Mas eles se sentem, às vezes, constrangidos por essa atenção, não sei se exagerada. (...) Eu faço tudo em função deles. Eu acho que a gente tem que tratar eles com um carinho a mais. (Prof. de Matemática)

Os professores têm muitas dúvidas sobre como expor a matéria para que os alunos com deficiência visual aprendam. Muitos deles explicitam a dificuldade, mas demonstram relutância para refletir sobre as formas possíveis, como também para buscar orientação, discutir com os outros professores ou ainda dialogar com os alunos.

Quando a gente elabora uma prova que vai pra coordenação, tem que se elaborar uma outra prova que vai para a professora de apoio transcrever e nas situações em que se usa desenho, o que fazer? Tirar aquela parte, aquele quesito que tem o desenho? Porque fica difícil colocar imagens, fotos, porque eles teriam que ler as imagens com as mãos. Então a estrutura é outra, completamente diferente... Como é que eu podia pedir que eles abstraíssem a imagem de uma coisa que eles não conheciam? É como você falar de um objeto que se parece com um mamão. Quando você passa essa idéia, quem não tem a deficiência visual, visualiza aquilo rapidinho, ao contrário do deficiente visual que não consegue visualizar. Então, tem determinadas coisas que se tivéssemos materiais pra se apalpar naquele momento, eles poderiam assimilar aquelas informações numa velocidade diferente. Então, a gente precisa ser mais lento pra que eles possam entender. Mas, só que, quando a gente está num grupo, numa classe, eles são minoria. E, aí, vai andar na velocidade de quem, da maioria ou da minoria? (Prof. de Biologia)

Muitas vezes eles assistem aula de cabeça baixa. A gente não sabe se chama atenção ou não, porque pode ser que seja melhor para eles se concentrarem ficar com a cabeça baixa, não sei, não. Ou se ali ele está cochilando. (Prof. de Matemática)

Tem assuntos que eu omito o mais difícil, ou dou de maneira mais simples, justamente por causa deles... Mas o que acontece é que atrasa um pouco o planejamento. (Prof. de Matemática)

As apostilas, às vezes, são grandes demais. E é muito difícil transcrever essas apostilas, com figuras, mapas... Aí, eu faço um resumo. Porque um texto de quatro páginas fica imenso para transcrever. (Prof. de Geografia)



Eu já perguntei a ela várias vezes se ela não prefere fazer a prova sozinha, ela não gosta. As provas aqui acontecem em todas as turmas no mesmo dia. Teve uma vez que eu precisei anular uma questão da prova porque saiu incorreta, então, eu tive que passar de sala em sala pra avisar. Quando eu entrei na sala dela, eu perguntei se ela não queria fazer outro dia, porque ela estava só com o enunciados, sem os desenhos, mas ela disse que não, que não tinha problema, não. Hoje tem avaliação na sala dela, eu não vou fazer com ela hoje. Eu imprimi agora a prova, eu não tive tempo de passar a prova dela pra menina transcrever a prova. Eu vou dizer pra ela “como eu ainda tenho que passar sua prova para o braille, você faz na próxima aula ou na outra semana”. (Prof. de Física)

Outro problema também foi com as avaliações. Sempre digitava, mandava rodar, quando chegava no dia das avaliações é que eu lembrava dele. Era um constrangimento incrível, você nem consegue imaginar ter que falar pra ele. (Prof. de Língua Portuguesa)

Os professores, ao falarem sobre suas dificuldades e quase impossibilidades para ensinar a esses alunos, não consideram a presença da professora especialista no Colégio, a quem poderiam recorrer para dirimir dúvidas sobre questões mais específicas. Como no Colégio não existe uma atividade de planejamento geral que agregue as orientações e acompanhamento aos alunos com deficiência, os professores alegam não ter tempo para solicitar a professora especialista, mesmo quando precisam. A atuação da professora especialista acaba sendo uma atividade isolada que ocorre entre ela e o professor individualmente, ou entre ela e o aluno, também individualmente. Apenas um professor recorre às suas orientações e a considera como uma professora em condições semelhantes aos outros do quadro de docentes, e não apenas “a pessoa que transcreve o *braille*”. Essa desvalorização ou indiferença para com o trabalho mais especializado indica que não é apenas o aluno com deficiência que é discriminado, assim são também seus professores especialistas, cujo saber é colocado, na escala de *status* do conhecimento conferido pelos professores, no patamar mais inferior, coincidindo com o sentido de deficiência, incapacidade e desvalorização.

Essa indiferença identificada pela professora é confirmada nas entrevistas, sob vários aspectos. Questionada sobre a quem recorria para orientações sobre o trabalho em sala de aula, uma professora reconheceu:

Honestamente? Ninguém. Eu procuro usar a sensibilidade de tentar imaginar como é que ele está se sentindo, de procurar buscar essa perspectiva do outro. Não recorro a nenhum livro (...) Mas, normalmente, eu não procuro nada, eu procuro usar a sensibilidade e também sempre procurar tratá-los como pessoas normais, mas sempre observando que eles têm uma limitação, eles têm uma limitação. (Prof. de Língua Portuguesa)

Se por um lado, esse dado pode indicar alguma autonomia de ensino e capacidade de improvisação, por outro, confirma a desconsideração de que existem aspectos específicos para o ensino a esses alunos, que não serão compreendidos apenas com sensibilidade e imaginação. É ainda a professora especialista quem esclarece:

Na verdade, eles não acreditam que um aluno cego tem capacidade de estudar, de fazer prova, de passar de ano. Eles não acreditam que a gente tá ali e que a gente vai dar conta do material, que a gente vai transcrever, adaptar o material pra o aluno acompanhar, e aí vai lhe ignorando, vai lhe enrolando e se você não tem uma certa resistência, você não tem uma definição do que você quer, realmente, sobre o seu trabalho, você não tem sucesso nenhum. Porque meu trabalho era de estar atrás do professor, chegava na porta do professor, batia e ele: “um momento”. E eu ficava lá, porque ele falava que ia me procurar e não me procurava. (Prof. Especialista)

Essa coisa do aluno dormir em sala de aula, veja, o aluno não tem outro atrativo nas aulas além da audição, o aluno chega na sala, sente a indiferença do professor que se dirige a todo mundo, fala com todo mundo, ele tá lá e parece que ele não existe, então, o que acontece? Ele se desinteressa também, desestimula, aí bate o sono. Eu acho que o professor, quando ele fica atento aos alunos na sala dele, ele busca o contato com o aluno. E o que mais caracteriza essa rejeição, embora nunca seja explicitamente, é nesse sentido. Não tem aquela coisa de “não quero esse aluno”, até porque hoje já é sabido por todos que a lei exige, mas a gente vê

muitos casos de professor que ignora totalmente o aluno na sala de aula e é você quem tem que estar atrás buscando, “e aí professor, o material? E aí professor, o teste, já fez? Me dê pra eu transcrever” e na verdade isso não precisaria acontecer porque quando ele se envolve, automaticamente ele está ali. (Prof. Especialista)

O que parece predominar nas práticas dos professores é uma visão homogênea que considera os alunos como idênticos nos seus saberes, condições e necessidades. Embora a diferença seja visivelmente um fato negado no cotidiano da sala de aula, esse tipo de concepção desconsidera o factível e idealiza um padrão que pode ser expresso como o aluno-recipiente tornado tábula rasa para assimilação de novos conteúdos. Com essa visão enrijecida, os professores se sentem paralisados diante do imprevisível, nas situações de resistência, de silêncios e reações consideradas estranhas. Nesse contexto impeditivo para relações dialógicas, os significados das reações são também ignorados ou neutralizados em função das regras e proibições, fortalecendo “o outro” como negação, como desvio da norma.

As pessoas com deficiência geralmente são desacreditadas nas suas possibilidades e isso é perceptivo pelas formas de tratamento em que, ou não são “vistos”, porque para nada servem, ou então são colocados como o centro das atenções, sufocando todas as suas potencialidades, não lhes permitindo sequer tentar exercitar atividades de locomoção e reconhecimento espacial. A idéia que persiste é de extrema vulnerabilidade para qualquer tipo de relação e experiência, sendo necessário um acompanhante permanente para atendê-lo.

Sempre que uma pessoa com deficiência visual se destaca pela sua curiosidade e perquirição, demandando respostas mais freqüentes, é tida como incômoda ou desagradável por necessitar de uma atenção especial para ter suas necessidades atendidas. É como se ela estivesse “fora de lugar”, lugar esse que foi determinado para ser segregado visando uma suposta segurança e tranqüilidade dos demais. Uma imagem dessa atitude pode ser a de um cego andando na calçada quando, de repente, cai num buraco. Para a maioria das pessoas, a culpa é dele

porque não quer admitir sua impossibilidade de locomoção sem guia em vias de acesso perigosas, sem questionar a arquitetura urbana impeditiva para uma população composta não apenas por pessoas que enxergam.

As atitudes dos professores parecem baseadas em simples opinião, carecendo de experiência e reflexão. A proposta inclusiva não poderá lograr efeito se as escolas não contarem com condições necessárias para a permanência dos alunos com deficiência: recursos materiais, capacitação de professores, adaptações arquitetônicas, entre outras.

O aluno com deficiência ou com alguma diferença indesejada pela sociedade nem sempre tem clareza sobre a origem do sofrimento que sente em função da discriminação e do preconceito. Nossa sociedade gera muito sofrimento e, ao mesmo tempo, tenta mitigá-lo desviando as pessoas da consciência do sofrimento por meio de uma “ideologia da falsa felicidade”. A não identificação de que o sofrimento é gerado pela sociedade leva o aluno discriminado a acreditar que o problema é apenas individual, e, com isso, insiste na adaptação desnecessária, aquela que conduz à perda da individualidade. Quanto a isso, Horkheimer e Adorno (1985, p.190) escrevem: “A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional do que a razão”.

É preciso lembrar, ainda, que esse aluno se constitui de forma defensiva porque a sociedade tem como base a ameaça, mas, como já foi dito, ela própria impossibilita essa consciência. Não é de estranhar que o diretor do colégio considere que são os alunos que se isolam:

Os deficientes se sentem rejeitados, mas não que haja essa rejeição. Eles se isolam; às vezes até os outros chamam, mas eles se sentem rejeitados. Acredito que pelo próprio problema deles, eles criam essa barreira. (...) Ainda mais quando tem mais de um na sala de aula, eles se juntam e formam aquele grupo fechado. (Diretor do colégio)

Pode ser, ainda, que o aluno considerado desadaptado desperte no professor a lembrança daquilo que ele próprio poderia ser. São os mecanismos de projeção, em que “os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem, são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial” (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 174). E o patológico, esclarecem os autores, não é o comportamento projetivo em si, mas a ausência de reflexão – impedida pela própria cultura – que o caracteriza. O professor não consegue imaginar que o aluno possa ser diferente dele, devido ao hiperrealismo e ao impedimento da imaginação. Em um mundo de produção em série, a estereotipia substitui o pensamento, a reflexão, como revelam Horkheimer e Adorno (1985, p.188): “...na sociedade, tudo o que representa a diferença tem que tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração”.

Houve unanimidade nas falas dos professores a respeito da ótima frequência dos alunos. Questionamos os professores sobre a influência da presença do aluno com cegueira na dinâmica da aula:

A dinâmica da sala de aula é comprometida independente dos deficientes, porque a gente está com um número de alunos muito elevado em sala de aula. Se você tenta trabalhar com seminários, por exemplo, que é o mais comum, você fica com pouco tempo. E não dá pra trabalhar com grupos grandes. Pensar uma parte prática, e pra Biologia deveríamos ter, é quase impossível. Você tem mais de quarenta alunos, como fazer esses alunos visualizarem aquilo que você está fazendo? Associado a isso, um universo muito grande e um tempo muito pequeno. Então, a inserção desses alunos na escola faz com que eles fiquem comprimidos ali no meio de quarenta e cinco, e um professor é apenas um. (Prof. de Biologia)

Acho que tem que influenciar a dinâmica, tem que ter essa preocupação. Eu tenho que pensar que tenho uma aluna deficiente e tenho que atender a todos, inclusive a ela, se eu não estou fazendo isso, se eu não estou tendo essa preocupação, é por conta da minha condição e não por eles. (Prof. de Matemática)

Três professores mencionaram aspectos favoráveis a classes composta de alunos diversificados:

Exige do professor uma dedicação maior, porque um assunto que ele explicaria de uma forma mais simples, ele vai ter que explicar de forma detalhada. Isso pode até beneficiar mais os outros alunos. E também a presença deles suscita a solidariedade, isso a gente vê com os colegas deles que procuram ajudar. (Prof. de Desenho)

Se a gente fizer uma dinâmica mais voltada pra eles, dá pra todos acompanharem. Porque fica mais explicado, mais claro. (Prof. de Matemática)

Têm colegas que acham interessantes determinadas colocações deles. Aline mesmo, teve um dia que eu entrei na sala e ela falou: “Hum, bonita, cheirosa” aí os colegas riram, porque acho que ficaram imaginando como é que ela sabe o que é estar bonita... (Prof. de Língua Portuguesa)

Essas afirmações evidenciam aspectos pouco trabalhados pelos professores, que indicam situações de sala de aula que podem ser aproveitadas, caso se tenha criatividade, para sublinhar favoravelmente a riqueza proporcionada pelas idiossincrasias ou formas diferenciadas de percepção. Os professores não são estimulados a se apropriarem de recursos que surgem na dinâmica da aula, no contexto das variadas experiências dos alunos para desenvolverem estratégias de aprendizagens, como enfatizado por Ainscow (1997, p.16): “Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso”.

Dos nove professores, como vimos, três foram favoráveis ao ensino segregado em classes ou escola especial. Os demais assim se posicionaram sobre a quantidade ideal de alunos com deficiência visual na classe regular:

Inclusive, eu acho que quando tínhamos aqui cinco cegos na mesma sala era melhor, eles se sentiam melhor, agora quem tem que estimular as

interações pra que não vire um grupinho de cegos, é o professor. (Prof. Especialista)

Acho que deve ser colocado mais alunos com deficiência na sala. Acho que é melhor para o aluno e pra nós, professores. (Prof. de Língua Portuguesa)

Esse ano, às vezes, eu esqueço que estou com uma aluna deficiente, então eu começo a dar aulas no mesmo ritmo que eu dou em todas as turmas. Eu acho que deve ter mais alunos com deficiência na sala, senão a gente entra no ritmo da maioria, eles são sempre minoria. Eu esqueço e fico sem querer que Jaciara perceba que eu não estou dando atenção a ela. Acho que esse é um fator muito importante, é muito ruim ter poucos alunos deficientes. (Prof. de Matemática)

O fato de ter um, dois ou três ou quatro, não importa, o trabalho vai ser o mesmo, porque o que você vai ter de fazer para que um aprenda é o mesmo para um número maior. (Prof de Biologia)

Pra mim, particularmente, eu prefiro que seja um grupo maior. Mas deve haver uma preocupação do professor em integrá-los pra que eles não se isolem, porque a tendência deles é eles se isolarem e, aí, não tem socialização. Eu acho interessante eles estarem juntos na mesma sala porque eles se ajudam. (Prof. de Desenho)

Acho melhor que seja um número maior de alunos na sala. A gente vê mais, as pessoas se acostumam logo. (Prof. de Geografia)

Percebe-se que a maioria dos professores, mesmo considerando a resistência para com a proposta inclusivista, entende que um maior número de alunos com deficiência em classes regulares é benéfico para a escola, como afirma Crochik (2002), pois, sendo eles minoria, certamente, suas diferenças tornam-se mais destacadas, o que faz aguçar ainda mais o preconceito. Também, quanto ao aspecto pedagógico, os alunos podem sentir-se mais considerados se forem em maior número, uma vez que as solicitações ao professor e as intervenções nas aulas pelo grupo tendem a aumentar, dando maior visibilidade de participação, proporcionando o hábito na convivência com os colegas. Por outro lado, a motivação para o contato pode forçar o professor a quebrar os pré-conceitos da classe e os dele próprio.

Questionados sobre a aprendizagem desses alunos os professores responderam:

Eles têm aprendizagem porque, quando a gente ouve, a gente aprende muito e o fato de ter uma deficiência faz com que essas pessoas desenvolvam mais as outras habilidades que têm. Existe uma cooperação do professor que está na escola, existe a cooperação do colega que está na sala... porque durante o tempo em que se está fazendo as anotações do quadro, o colega está ali, sentado ao lado do deficiente visual, e ele vai lendo cada frase e o deficiente vai copiando e ele consegue ter, na verdade, parte daquele conhecimento, quando esse conhecimento é colocado na forma de escrita. (Prof. de Biologia)

Ela fala pra mim que não está entendendo. Eu procuro dar uma atenção especial na sala, dito a questão pra ela, dito a questão que escrevo no quadro, dito o enunciado, a teoria e pergunto a ela como é que ela faz. Eu dou uma atenção especial porque percebo que ela tem dificuldade. (Prof. de Física)

Acho que eles têm uma percepção muito maior do que os outros alunos, agora, quando eles querem. (...) Jaciara tem dificuldade de acompanhar, ela não se interessa. (...) Ela não está se interessando pela aula, não está tendo interesse nenhum pela aula. Eu sinto isso, eu sinto que não estou ajudando ela em nada. (...) De repente é que eu me lembro: “Jaciara, meu Deus!” Aí, volto e falo só com ela do lado da carteira dela, mas eu sei que ela não está acompanhando. Ela me diz “está difícil professora, eu não vou conseguir fazer”, então, não está adiantando nada. (Prof. Matemática)

O problema encontrado até então, do meu ponto de vista, é em relação a, por exemplo, quando eu vou verificar a aprendizagem com uma leitura extensiva. Aline me colocou que alguém precisa ler para eles um determinado romance. Então, aí, está a dificuldade, porque não tem transcrito, nem sempre encontra uma pessoa pra ler, quando consegue ler todo, às vezes, já passou o prazo pra eles serem avaliados. Então, eu percebo que quando a aprendizagem está associada a uma leitura extensiva, ali, dentro da unidade, num livro que não seja o livro didático, aí, eles encontram dificuldade. Mas, fora isso, se a gente tem aula



expositiva, eles respondem com sucesso; se a gente leva uma música, eles respondem com muito sucesso. (Prof. de Língua Portuguesa)

O deficiente visual sai da aula e me diz que tem até receio de interromper minha aula, eles ficam reprimidos, porque ele tá vendo que a sala tá rendendo e que ele não tá rendendo. Os deficientes visuais são esforçados... (...) Os que não tem a deficiência visual sempre sobressaem um pouquinho a mais. (...)...no momento em que mais de 60% já têm o entendimento da minha aula, eu acho que já está conivente (*sic*). Então, se eu tenho 40 alunos, se 26 acertaram os exercícios, acho que eu estou conivente (*sic*). E me preocupo com os alunos deficientes, eu faço outra porcentagem em relação a eles. Se tem três, eu quero que dois tenham entendido o assunto. No momento que eu vejo que a sala teve 50% abaixo, eu tenho que sentar com eles e conversar e saber o que é que está acontecendo com eles, porque se você deixar aquele problema pra depois, na hora da prova eles vão ter notas fraquíssimas. Então, antes de fazer qualquer prova, passo uma lista de exercício com o assunto que eu dei. Se tiver uma média de 60% pra mim já tá bom e eu acho que o aluno absorveu alguma coisa. (Prof. de Física)

Apesar do preconceito de alguns professores em relação ao aprendizado desses alunos, e dos métodos de “mensuração” da aprendizagem utilizados, constatamos pela análise das avaliações das disciplinas, que as notas da classe não são tão diferenciadas em relação aos outros alunos:

1. No 1º ano, em 2001, Jaciara foi aprovada com média 5,6 sendo que na turma a maior média foi 7,3. Em relação aos 48 alunos, a aluna ficou em 12º lugar entre os aprovados, sendo que a menor nota entre estes foi 4,7. Três alunos foram reprovados, oito desistiram de estudar e seis foram transferidos.
2. Aline teve aprovação com média 6,5 no 1º ano em 2000, ficando em 4º lugar em relação aos 40 alunos.
3. Jonas (23, 3º ano), que estudou nessa mesma turma, teve a nota 6,0, ficando em 6º lugar. A maior nota da classe foi 6,9 e a menor dentre os aprovados foi 5,0. Sete alunos foram reprovados.

4. Na turma do 2º ano em 2001, Aline obteve nota 6,4, ficando em 4º lugar em relação aos 45 alunos da turma.
5. Jonas, na mesma turma de Aline, foi aprovado com a média 6,0 e ficou em 7º lugar. A menor média foi 4,0 entre os aprovados e a maior foi 7,1. Cinco alunos foram reprovados.

Esses dados contrariam o entendimento dos professores quanto ao potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, posto que, no conjunto das avaliações, eles não tiveram notas muito piores do que seus colegas, mesmo nas precárias condições das aulas. De fato, todos os alunos demonstraram pouca apropriação das matérias ministradas, considerando suas notas, evidenciando que esse é um problema da escola, não restringindo-se apenas aos que têm deficiência.

O cego na escola precisa se esforçar mais, como se o interesse tivesse que ser apenas dele. É ele que tem de superar a falta de material, a falta de produção bibliográfica em *braille* na sua área de estudo ou de lazer e entretenimento. Enfrentar essas questões acaba sendo um longo processo seletivo, dado que a reprovação já está posta com antecedência. Aos que conseguem superar, muitas vezes as portas se fecham antes mesmo de saber sobre suas possibilidades, simplesmente por ser ele um cego. A luta é desigual para que ele possa mostrar que pode desempenhar funções para as quais foi capacitado.

O que se pensa comumente é que essas pessoas não podem fazer nada, e isso é dessa forma, porque a sociedade está organizada sob a perspectiva daqueles que vêm, que são a maioria. Porém, isso não pode justificar atitudes estereotipadas, bastante comum entre as pessoas que vêm, quando consideram que a vida dos cegos, ainda que tenham trajetórias diferenciadas, é muito semelhante, que eles têm as mesmas reações, as mesmas limitações etc. Espera-se deles, portanto, um comportamento padronizado, um papel social determinado. A forma de pensar socialmente a cegueira, às vezes reforçada pelos próprios cegos, é de que ela impossibilita o desenvolvimento da razão, estando isso agravado pelo fato de que, atualmente, a imagem e a estética padronizada são excessivamente

valorizadas. A visão é tida como a ferramenta mais importante para toda e qualquer percepção. Os outros parâmetros que podem ser usados não são considerados, como se fosse o cego alguém que não tem a faculdade mental normalmente desenvolvida.

Os professores, muitos deles, ignoram informações básicas sobre as possibilidades dos alunos com deficiência visual, que poderiam ser obtidas com a professora especialista no âmbito de um trabalho coletivo de discussão, acompanhamento e avaliação da classe. Esse encaminhamento é o que poderia fazer frente ao preconceito, tornando explícito os elementos regressivos de tal atitude que hostiliza os considerados frágeis.

Conforme Horkheimer e Adorno (1985), no desenvolvimento histórico da civilização, os homens, para sobreviver, tiveram que se adaptar, porém, com a pretensão de dominar a natureza e, assim, afastando-se dela. Tudo que lembra a natureza significa ameaça, devido ao processo violento necessário para alcançarmos o *status* de civilizado. A ilusão era que, a natureza dominada nos tiraria da condição de dependência. A fragilidade está, portanto, vinculada à natureza, pela lembrança do horror e pela negação da nossa condição de impotência diante das forças naturais. Todavia, a espécie humana já está adaptada, logo, essa fragilidade já não mais deveria ser percebida como dissonante, de forma irracional, ao contrário, poderíamos admiti-la como um indício de sensibilidade. Nesse sentido, como afirma Crochik (2002, p.287):

... a educação já poderia ter outro objetivo que não só o de formar para o trabalho, poderia voltar-se para a vida. E nessa formação, a questão da sensibilidade – base da inteligência – poderia se desenvolver justamente pela identificação com os mais frágeis.

Sendo o aluno com deficiência aquele que suscita representações de fragilidade, porque é visto pela perspectiva da falta, cabe aos professores refletir sobre tais representações estereotipadas, permitindo assim experiências de vida não endurecidas, mais generosas e afetivas.

### 3.3.2 Percepções e expectativas sobre o aluno com deficiência visual

As expectativas dos professores em relação aos seus alunos dizem muito de suas crenças e experiências e são justificadas e legitimadas pela sua formação e pelas circunstâncias de realização do seu desenvolvimento pessoal e profissional. É socialmente esperado que professores assegurem a aprendizagem de seus alunos, por conseguinte, que tenham habilidades necessárias para tanto. A qualidade dessas habilidades comprova-se pelo nível de realização do objetivo educacional, que se traduz na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, existe uma demanda idealizada no ato pedagógico, que prescreve de antemão, um sentido previsível na relação professor e aluno. Sobre isso Adorno (1995b, p.90) afirma que:

O problema da imanente não-verdade da pedagogia reside decerto em que o objeto explorado é feito sob medida para os destinatários do processo, não é um trabalho puramente objetivo, pela coisa em si. Esta é antes, pedagogizada. Já, por essa única razão, as crianças deveriam sentir-se inconscientemente enganadas. Não só os professores transmitem receptivamente algo já estabelecido, senão que sua função mediadora como tal, como todas as atividades de circulação, é algo suspeito de antemão desde o ponto de vista social, atraindo certa aversão geral.

Com tal previsibilidade, é de se esperar que os professores desejem e esforcem-se para focalizar aspectos, sejam cognitivos, afetivos ou comportamentais, que subsidiem suas pressuposições subjetivas sobre seus alunos. Uma maneira de assegurar a realização profissional pelos professores está na atribuição de rótulos ou classificações aos alunos que, assim ordenados, tornem suas expectativas internalizadas pelos alunos, assim correspondendo ao desejo de, se não atingir o objetivo de aprendizagem, pelo menos acertar na sua justificação que se expressa na “soberba intelectual”, como afirma Zuin (2003).

As expectativas dos professores em relação aos seus alunos com deficiência visual, no que se refere ao futuro profissional, são otimista, hesitante ou pessimista:

## 1 – Expectativa otimista:

São três pessoas que eu sei que vou estar em casa, eu digo em casa, porque eu imagino ouvindo-os falar, de repente, numa televisão. Vão ser pessoas que vão ditar, não vão ser pessoas que vão ficar escondidas. Vão ser pessoas que vão ser usadas como exemplo, eu sinto isso neles três. Aline me pergunta o tempo todo sobre coisas de Universidade... (Prof. de Língua Portuguesa)

Eu acho que eles têm muito potencial, não todos. Tem dois que tem toda condição de passar no vestibular". (Prof. de Matemática)

Pelo esforço próprio deles eu acho que eles vão longe. O que pega, a meu ver, é a discriminação social que é muito grande. O preconceito é enorme, os problemas de locomoção, de espacialidade. (...) E também uma falta de política pra esses deficientes terem uma vida melhor. Por esforço próprio eles vão longe, falta a sociedade se manifestar. Eles têm a mesma possibilidade de passar no vestibular que os outros alunos daqui. (Prof. de Geografia)

Sair da escola pública e entrar na Universidade acho que não tem condição, mas não estou falando pelo lado da cegueira, porque condição eles têm, pois são alunos que têm uma capacidade enorme de absorver os conteúdos, de entendimento, eles não têm essa dificuldade. A questão é o próprio sistema, a escola pública hoje não dá o necessário pra você sair dela, encarar o vestibular e passar. (Prof. Especialista)

Acho que vão querer fazer vestibular e podem passar pelo empenho, pela vontade deles. (Diretor)

Esses professores demonstraram acreditar nas possibilidades dos alunos, embora dois deles considerem aspectos externos como o sistema, a escola pública e o preconceito, fortes condicionantes que podem obstar uma possível trajetória profissional dos estudantes.

## 2 – Expectativa hesitante:

Em relação ao futuro profissional, eu acho que força de vontade é tudo no ser humano e isso eles têm muito... o colégio devia preparar eles a mais, porque pra ter um futuro profissional ele vai ter que passar pelo vestibular, vai ter que estudar muito e vai ter sempre aquele receio, aquela dificuldade, porque ele é deficiente visual. Ele é deficiente visual. (Prof. de Física)

É possível que ela queira fazer vestibular. Existem deficientes visuais na Faculdade, né? Não são muitos. Mas, às vezes eles têm uma aprendizagem melhor que outros. Têm um interesse maior, eles buscam, copiam o assunto em *braille*, ficam atentos, quaisquer comentários eles copiam. É uma particularidade do deficiente visual, eles serem mais interessados que os outros. Eles têm condições de se profissionalizarem em nível de terceiro grau, mas é difícil. (Prof. de Física)

Nos relatos desses professores identifica-se o descrédito em relação aos alunos com deficiência visual. Demonstraram ter expectativas negativas quanto ao futuro profissional desses alunos justificadas, porém, pela condição da educação, pelo nível de aprendizagem dos alunos ou pela concorrência para o vestibular.

## 3 – Expectativa pessimista:

Em relação ao vestibular, a gente tem um curso aqui de pré-vestibular aos sábados com professores voluntários. Não com a intenção de que eles concorram com outros, porque é difícil, talvez com essas informações que a gente dá pra eles, servisse pra um concurso qualquer, pra polícia, por exemplo, entendeu? Se eles, que acompanham esses cursos têm dificuldades, imaginem Jonas e Aline, que são deficientes. A expectativa... eu não vejo, não vislumbro... porque hoje é difícil, porque a concorrência é muito grande com alunos de colégio particular que, além disso, fazem pré-vestibular, é muito difícil. (...) Eles fazem vestibular também, mas porque eles são seres humanos e têm esse direito. (Prof. de Matemática)

Como eu falei antes, força de vontade é tudo. Mas eu acho muito difícil para eles continuarem os estudos. Por que eles não estão aprendendo, como vão competir com os alunos normais? (Prof. de Biologia)

Os professores parecem desconhecer a existência de condições mínimas, como meios e instrumentos facilitadores da vida dos cegos. Atribui-se ao aluno com deficiência uma vida sem sentido, uma inferioridade incompatível com qualquer atividade intelectual ou produtiva. E essas pessoas são atingidas por tais representações, internalizando-as em suas atitudes e comportamentos, passando a achar que as coisas têm que ser realmente facilitadas para eles. Essas expectativas são decisivas para os procedimentos com seus alunos. Parece que os professores tendem a dar menor atenção aos alunos que têm dificuldades causadas por deficiência e, assim, nada solicitando deles.

O discurso liberal do esforço individual como meio de sucesso para a grande população marginalizada, aí incluindo as pessoas com deficiência, faz-se presente nas falas dos professores, tornando a deficiência um problema individual e/ou familiar. É a crença num movimento “natural” da organização humana, em que triunfam os mais capazes que conseguem desenvolver suas capacidades “naturais”. O descrédito é, no limite, em relação à educabilidade desse alunos, ao seu desenvolvimento e aprendizagem, reduzindo evidentemente o estímulo e as possibilidades a serem oferecidas, instalando-se, dessa forma, o desinteresse por se entender de antemão que eles não têm condições de aprender.

Mas os discursos dos professores não são uniformes. Observamos que numa mesma entrevista um professor declarou ser contrário à inserção de alunos com deficiência em escolas regulares, considerando ser mais proveitoso para eles estarem numa classe especial e, em outro momento, afirmou: “Eles fazem vestibular também, mas eles são seres humanos e têm esse direito”, como numa justificativa de que não podemos impedi-los de desejarem, posto que somos iguais. As contradições que observamos nas entrevistas com os professores parece ser inerente à uma certa ambiência da escola em que os conflitos internos se agudizam

pelo silêncio da instituição escolar, pelo clima homogêneo, pela ausência da discussão sobre as diferenças dos alunos.

Não intentamos, porém, caracterizar o professor como o algoz ou o agente preconceituoso por excelência, uma vez que são sujeitos de um fazer pedagógico que interage com processos que extrapolam a sala de aula. Esse conjunto de repertórios constituídos por elementos de formação e valores, é movido por condicionamentos sociais e circunstâncias históricas que atuam sobremaneira na prática pedagógica dos professores. Nóvoa (1992, p.15) nos adverte que :

Os anos 60 foram um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Já há algum tempo, os estudos que abordam as questões do magistério ou da formação docente vêm colocando ênfase em questões como cultura escolar, profissionalismo, proletarização e feminização da docência, explicitando o caráter macro que diz respeito principalmente às políticas educacionais. Com tal entendimento, é possível perceber que muitos desses profissionais desejam mudanças e angustiam-se com o fracasso escolar, ainda que muitos não consigam interpretar os dados que são postos pelo próprio trabalho docente, considerando a impossibilidade de distanciamento necessário a qualquer reflexão. Os professores continuam utilizando procedimentos autoritários, muito pela formação que tiveram, muito pela falta de conhecimentos sobre propostas alternativas à racionalidade técnica que lhes têm sido imposta.

Esse quadro reforça a importância da inserção de alunos diferentes nas escolas e do movimento inclusivista, que não pode se restringir ao cumprimento de metas para o incremento das matrículas desses alunos na rede regular de ensino. Possivelmente várias questões que gravitam em torno do ensino e aprendizagem podem se tornar focos de discussão e interpretação do cotidiano escolar conectados



com os processos sociais mais amplos no sentido de considerar não apenas os alunos com deficiência, como também, os outros que efetivamente não estão participando nem se beneficiam de uma educação de qualidade.

#### **1.4 As interações dos alunos no colégio**

Consideramos mais apropriado analisar esse aspecto constituindo uma espécie de diálogo com os sujeitos da pesquisa, a saber, alunos com deficiência visual, seus colegas e professores, dando um enfoque mais específico sobre o cotidiano dos estudantes no colégio, abordando não apenas a sala de aula, mas também atividades extra-classe.

Entendendo a escola como uma Instituição que é fruto das relações entre seus participantes em movimentos de acomodação e contestação, numa dimensão histórica e institucional, é possível caracterizá-la como um espaço contraditório, mesmo sabendo que existe uma orientação baseada em normas instituídas deliberadas por uma estrutura administrativa. Entender esse dinamismo próprio é algo como lhe colocar uma lente de aumento, articulando-a com as esferas mais amplas da sociedade.

O funcionamento do colégio onde se realizou a pesquisa segue o modelo tradicional dos sistemas públicos de ensino, com aulas em salas durante todo o turno e escassas atividades planejadas que podem acontecer em outros espaços, como auditório, quadra de esportes ou área de convivência. Possui uma estrutura administrativa, que expressa uma “organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo poder público”, porém, tem suas peculiaridades, posto que no espaço escolar emergem sempre novos elementos que vão sendo incorporados, pelos modos de ser, modos de viver próprios dos indivíduos nas suas interações e sociabilidades, tal como afirma Cândido (1977, p. 67). Em referência ao colégio em questão, observamos regras disciplinares, a exemplo do

impedimento de que os alunos circulem pelos corredores das salas após o início das aulas, quando os portões de acesso são trancados para serem liberados somente nos intervalos mais longos. Nesses períodos observa-se a formação de grupos de estudantes para conversas informais ou para jogar na quadra de esportes deixando as salas praticamente vazias.

Hoje está melhor. Os colegas passam por mim falam, até porque, a turma que eu estava no ano passado não é mais a mesma. Algumas meninas que estavam no ano passado estão comigo ainda e me ajudaram até a me entrosar com o pessoal novo. Teve uma situação em que o professor de química, ele é novo, ele é estagiário, e logo no primeiro dia da aula eu tive uma discussão com ele, porque ele não queria de jeito nenhum me ditar o assunto. Eu pedi a ele pra me ditar e ele não quis me ditar. E uma das minhas colegas novas sentou perto de mim pra falar comigo, e conversou com ele. (...) Quando tem alguma palestra no auditório, às vezes eu vou, mas é chato pra entender, não dá pra perguntar porque tem muita gente, se na sala já é complicado que tem só o grupo mesmo... É muito raro os professores fazerem atividades fora da sala, ou então é a noite. Só quando tem trabalho de grupo pra apresentar é que eu encontro com os colegas fora do colégio. (...) Quase nunca encontro Jonas e Aline, quando encontro, é na sala da professora de apoio. (...) Eu ando mais com meus colegas. Tem alguns que vão até me levar no ponto de ônibus. Eu tenho os amigos certos pra conversar, para os trabalhos em grupos. No ano passado eu tive muitos problemas, mas esse ano não. (...) Não era muito solicitada pra participar dos grupos. Mas eu prefiro o trabalho individual porque quando a gente senta pra fazer uma pesquisa nem todo mundo comparece, então, eu prefiro sozinha (Jacira).

As coisas aqui acontecem, geralmente, à noite, aí eu não venho. Festinhas, essas coisas, eu não vou. Tenho amizade assim de conversar nos intervalos, bater papo. Mas esse ano eu não tenho. No intervalo, eu desço, vou pra sala da professora de apoio pra ver se tem material pronto, pra tirar alguma dúvida com ela. Quando não, eu fico lá na sala lendo alguma coisa, ou, então, se tiver alguém pra conversar eu converso. (...) Onde eu achei mais dificuldades está sendo nesse colégio, mas eu tento, não sei se é porque os outros amigos eram do Instituto e aí eu tinha uma proximidade maior. (Aline, 22, 3º ano)

Eu me dou bem com todo mundo no colégio porque estou aqui há muito tempo, desde antes de ficar cego. Agora, eu não saio muito com os colegas porque tenho muitos amigos fora, eu tenho banda, toco, faço judô, quer dizer, são amigos antigos. Eu sou vice-líder da sala (...) No ano passado saí candidato a vice-presidente do Grêmio, mas não ganhei a eleição, tive perto da metade dos votos. Eu já trabalhava no movimento estudantil desde noventa e cinco, sempre fui envolvido com o movimento, quando eu perdi a visão, ao retornar, eu continuei fazendo parte do Grêmio. Mas continuo no projeto da UNESCO de oficinas de esporte, artesanato, dança, música; o colégio cedeu o espaço e os alunos dão as oficinas. Eu estava dando aulas de esportes marciais, judô. (...) Eu gosto de trabalhar em grupos, mas com pessoas que queiram realmente trabalhar, porque, por a gente ter o problema da deficiência, a gente é bem mais cobrado do que os outros nas apresentações. Tipo assim: vai fazer uma apresentação de um trabalho ou seminário, então, a gente não pode ficar com um papelzinho lá na frente pra ler em *Braille*, alguns não lêem rápido, eu mesmo não leio rápido, aí, se a gente ficar gaguejando não vai passar o conteúdo, então eu gosto de estar num grupo que todo mundo trabalhe, porque fica mais fácil, se por acaso eu, que tenho que decorar o que vou falar, se eu não me lembrar de alguma coisa alguém corrige. Agora, se você pegar um colega que vai com seu papelzinho ali na frente, só quer saber da parte dele ou não se preocupa em estudar porque sabe que pode confiar no outro que estuda, aí eu não gosto. (Jonas, 23, 3º ano)

Percebe-se que esses jovens, no cotidiano da escola, mostram-se disponíveis para os relacionamentos e não negam corresponder às solicitações dos colegas. As dificuldades são marcadas, principalmente, pela falta de condições propícias para a participação mais ativa no colégio e, dessa forma, precisam sempre provar que são capazes. O fato de procurarem tão frequentemente a companhia da professora especialista, parece ser a busca por identificação, por alguém que compreende e não estranha tanto suas diferenças. A professora especialista tornou-se cúmplice, alguém com quem eles contam para os encaminhamentos de suas necessidades e também para os desabafos. Sobre os primeiros contatos dos alunos com os professores, ela relatou:

No primeiro contato, eles têm essa capacidade porque atinge diretamente a eles. Eles vêm me contar no primeiro dia de aula e eu tenho que falar “calma, calma, porque é o primeiro contato”. Ou, então, eles antes de serem alunos dos professores já dizem “já sei que vou ter problemas com tal professor no ano que vem” e eu digo “calma, primeiro você não sabe se vai ser seu professor, segundo, não é por aí, se acontecer isso, nós vamos trabalhar com essa pessoa e nós vamos ganhar ela pro nosso lado”. Mas eles pegam no ar a partir de uma palavrinha, eles percebem o preconceito. (Professora Especialista)

Os colegas falaram sobre os estranhamentos dos primeiros contatos e como percebem a convivência com pessoas com deficiência:

No início eu fiquei assustada, mas depois eu me acostumei. Eu sentava afastada dela, quando foi um dia, na aula de matemática, eu sentei junto dela e perguntei se ela queria fazer amizade comigo, aí ficamos amigas e até hoje ... (Janaina, colega de Jaciara)

Como éramos novatas, a primeira pessoa que eu conversei no colégio foi ela e a primeira pessoa que ela conversou foi comigo. Aí, eu disse pra ela, a partir de hoje pode contar comigo pra tudo, eu vou te levar no ponto, eu vou te trazer na sala e você vai ficar comigo sempre e eu vou ditar as coisas pra você. E logo eu fiquei de impacto e perguntava pra ela, “você é deficiente e vai estudar com a gente, como você vai escrever?” Aí foi quando ela mostrou pra mim que tem o método de linguagem *braille* que ela escreve... (Geane, colega de Jaciara)

Fui eu que me aproximei, porque estava a fim de conhecer, mesmo, e conversei e tentei ajudar, porque vi a dificuldade dela, aí, me aproximei. (...) Meu irmão tem deficiência mental. Ele tem 22 anos. Talvez, por isso, eu não tenha estranhado tanto Jonas e Aline na sala. É a primeira vez que tenho um colega deficiente visual na sala. Quando eu os encontrei na sala eu fiquei curioso, queria aprender mais sobre eles e tentei tirar proveito disso, proveito eu falo como experiência de vida. (Afonso, colega de Jonas e Aline)

A gente ia fazer um trabalho de uma matéria e, aí, só tinha eu e uma colega e aí eu pedi pra colocar ele na minha equipe, pra ele poder passar o que ele sabia pra gente também. Inicialmente, a gente fica observando os mínimos detalhes, porque eles não estão vendo a gente, depois vai acostumando. (Renata, colega de Jonas e Aline)

Eu, particularmente, vejo Jaciara como qualquer outra pessoa. Apesar de que, antes, não, eu achava incrível uma menina deficiente no meio da gente, todo mundo na sala tem a visão perfeita e faz tudo perfeitamente. (Janaina, colega de Jaciara)

No começo do ano, quando eu encontrei com eles na sala, eu achava que ia ter muita pena, entendeu? Eu falei “ih, esses ceguinhos aqui!!”, sabe aquela coisa? Achava que não ia me dar bem com eles, que ia ficar com muita pena e tal... “Eu tive um amigo que tem deficiência auditiva, mas tem muito tempo que eu não vejo ele. Ele estudava em outra escola. Ele usava aparelho. E tenho um amigo, agora, que é meio mudo, ele fala só algumas coisas. A nossa convivência é totalmente normal, a gente ri muito, se diverte, saímos juntos, é normal mesmo. (Alfredo, colega de Jonas e Aline)

Sabemos que nos depoimentos dos colegas de Jonas, Aline e Jaciara pode haver omissões sobre atitudes de discriminação não reveladas, para evitar a exposição que os caracterizariam como preconceituosos. Entretanto, suas falas deixam claro que a perplexidade inicial, que pode ser de pena ou curiosidade, pode seguir-se de um interesse e um aprendizado. Expressam a carência de experiências, de contato com pessoas que têm deficiências. A reação diante do diferente estigmatizado pode ser de “complacência benevolente” ou imediata rejeição do outro, como nos diz Crochik (1997, p.14). A superação dessas atitudes só será possível com a reflexão dos próprios valores que se formam pela experiência. Vivemos em ambientes onde quase nunca encontramos pessoas com deficiências, devido aos diversos impedimentos que os tornam inacessíveis: barreiras arquitetônicas, ausência de sinalizações, transportes inadequados etc, apesar dos diversos dispositivos legais existentes no país no sentido de garantia dos direitos sociais. A presença desses alunos na escola causa uma natural curiosidade sobre suas

vidas, seu cotidiano, suas formas de percepção que até pode motivar uma aproximação ou convivência. Pode servir como antídoto, como afirma Crochik (1997, p.25) “sem ter a necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência”.

Porque quando a gente convive assim, a gente acaba aprendendo assim, sobre o outro lado da vida, como é não ver completamente nada... E eu sou mais próximo de Jonas, eu sento atrás dele, a gente solta piada, conversa, faz palhaçada. E a partir do momento que a gente perde o preconceito de uma pessoa com deficiência visual, a gente vai perder também em relação a uma pessoa que não ouve, que não fala ou que anda de cadeira de rodas. A gente aprende. Eu já vi brincadeiras de muito mau gosto de muita gente aqui. Uma vez uma outra menina deficiente visual ia descendo a rampa aqui e as pessoas começaram a abusar “olha o degrau, tem uma escada na frente!”, pra ela se atrapalhar, tropeçar; achei de muito mau gosto, nunca fiz isso, nunca vou fazer. Então, eu acho que as pessoas realmente dão uma distância deles, lá na sala, as pessoas falam como falam com qualquer pessoa, mas dão uma distância. É tipo assim, tratam bem, mas por obrigação, por formalidade, mas você sente nas atitudes das pessoas. (Alfredo, colega de Jonas e Aline)

Prá mim foi bom conhecer Jaciara, porque eu aprendi a conviver com as dificuldades dos outros, aprendi a ver a vida de uma maneira diferente ... Eu acho que existe [preconceito], mas não de uma maneira explícita e aí a gente não vê. De uma certa forma eles escondem isso das outras pessoas, mas dá pra perceber. Às vezes, quando ela fala alguma coisa, pela atitude dela, todo mundo fica espantado, pela atitude que ela tomou por ela ser uma deficiente visual. (Geane, colega de Jaciara)

Eu sou mais próximo de Aline, Jonas é um pouco mais afastado. Eu trato ela normal, eu brinco muito com ela, como se fosse normal. A gente não sai pra outros lugares porque ela não pode, porque ela não quer... E as pessoas da sala colocam eles um pouco de lado. Então, minha preocupação, quando tem trabalhos de equipe, é formar minha equipe e formar a equipe dela, ou colocá-la na minha equipe ... Eu percebo o preconceito de cor, de aparência. Fica muito mais difícil pra uma pessoa que é deficiente e não

ter uma boa aparência, as pessoas se aproximarem. Elas discriminam mesmo, porque a pessoa já tem uma deficiência e ainda não tem uma boa aparência...? (Afonso, colega de Jonas e Aline)

Eu acho que as pessoas não conseguem se aproximar dela, não sei, não se abrem pra dialogar com ela, conversar com ela. Então, como ela tem a deficiência, ela não enxerga, fica difícil o contato dela com as pessoas porque ela não está vendo a gente, a gente que tem que ir até ela. Se dependesse dela ela seria amiga de todo mundo, porque ela é muito comunicativa mesmo, mas o pessoal na sala, realmente, fica um pouco recuado, na certa fica com receio, sem saber o que falar. Eu achava, assim, que seria melhor se existisse um lugar determinado somente pra ela e as pessoas que são deficientes, só que hoje em dia eu vejo de uma outra forma. Meu conceito mudou em relação a Jaciara e isso é porque agora eu tenho uma colega de sala que é deficiente ... Se tem trabalho de grupo e a gente não colocar ela no grupo, ela não aceita ficar em outro, porque ela acha que já está acostumada com a gente e não vai ficar com os outros, porque não vão ter paciência com ela, essas coisas. (Janaina, colega de Jaciara)

Eu acho bom, porque eles me passam algo diferente. Eles sabem mais do que a gente, né? É interessante, porque na sala de aula, tudo o que os professores perguntam, eles são os primeiros a responder. Teve uma vez mesmo que eu chorei, porque fiquei sabendo que ele não era cego, aí, eu chorei muito, eu fiquei pensando como deve ser, como eles conhecem as coisas, como é que passam isso pra eles, como é que eles sentem as pessoas. Eu até perguntei pra ele “Jonas, como você vê uma pessoa, como ela é, sem uma pessoa pra lhe indicar nada?” e ele respondeu “passando a mão”. Eu achei isso super engraçado. (Renata, colega de Jonas e Aline)

Essas questões abordadas pelos colegas de Jonas, Jaciara e Aline permitem identificar os mecanismos que são acionados pelos indivíduos ante a presença de algo que causa estranhamento, interpretando e reagindo conforme sejam suas experiências. No caso de Afonso, que tem um irmão com deficiência mental, houve receptividade e curiosidade sobre a cegueira, já para Alfredo, mesmo tendo amigos surdos e com problemas de fala, o encontro com os colegas cegos despertou

sentimentos de piedade. Ou seja, mesmo considerando as pessoas que já têm aproximação com algum tipo de deficiência, pode acontecer delas terem reações diferenciadas, porém o mais provável é que superem mais rapidamente o incômodo inicial. Essa pode ser a tarefa, por excelência, do professor de turmas heterogêneas: motivar seus alunos para o contato, com o objetivo de neutralizar o preconceito. Curiosamente, os professores não percebem esse “mote”, talvez como forma de isentar-se da culpa de não terem também superado tal estranhamento, posto que conforme depoimentos anteriores, não conseguiram avançar para uma reflexão acerca de práticas pedagógicas inclusivas. Suas falas indicam uma convivência harmônica, distanciada de seus posicionamentos anteriores.

A convivência com ela é tranqüila, ela faz certos comentários na sala que são muito engraçados. O pessoal tenta ajudar ela, tem carinho por ela.  
(Prof. de Física)

Eu achava Jonas um pouco mais afastado, mais distante, mais fechado. Já Aline era mais participativa. Ele gostava de sentar na primeira cadeira, perto da porta e esperava o professor na porta. Às vezes ficava sozinho. Jaciara é mais social, mais brincalhona, tem o grupo dela. (Prof. de Geografia)

Pelo menos na minha sala, eu acho até engraçado, porque sempre tem um aluno que quando eu começo a escrever, ele parece um auxiliar, então, ele senta no meio e os alunos deficientes ficam ao lado dele. Legal, porque quando eu vou escrevendo, o exercício dele já vem em braille, então, pra ver se o exercício deles está certo, eles vão passando o dedinho e o outro aluno, o do meio vai lendo conferindo, então, eu acho que sempre tem um aluno que influencia ele. Na escola particular também era assim, sempre tem um aluno como referência. (Prof. de Física)

... eles têm amizade com todo mundo, todo mundo participa, eles entram nos grupos de trabalho, não é só grupo de cegos. Agora, cada um tem suas preferências como todo mundo, independente de deficiência. Claro que eu sei que a deficiência pode influenciar nos relacionamentos, assim como a cor, a religião. E a atuação dos alunos cegos é muito ativa, bem



participativa, mesmo, nos grupos e é bem aceito pelos colegas. (Prof. Especialista)

Eles são tratados muito bem pelos colegas. Tem colegas que sentam ao lado deles, e quando eu digo muito rápido, eles ajudam, são tratados com muito carinho, não há discriminação. (Prof. de Matemática)

Jonas, eu percebo que ele se isola um pouco, mas o isolamento, eu não penso que seja por causa dessa limitação dele não, acho que é uma coisa da personalidade dele. E sem querer ser preconceituosa, eu considero que o comportamento dele e de Tito, no outro colégio, são semelhantes e eu atribuo a algo inerente ao sexo masculino, sem querer ser preconceituosa, né... E Aline já é mais aberta, mais expansiva, uma coisa mais feminina mesmo, por exemplo, se estão fofocando, tem fofocinha, Aline está dentro, mas os meninos estão fora. Agora, eu percebo também que eles estão sempre com alguém do lado pra ditar as coisas que estão no quadro. (Prof. de Língua Portuguesa)

Teve alguns momentos na aula que a aluna sem deficiência não copiava porque tinha que ficar ditando pra o deficiente. Quando eu perguntava a ela porque não estava copiando ela me dizia que depois ia pegar o caderno do colega e copiar. Então, ela deixava de fazer as anotações dela pra ficar ditando pra um, que estava de um lado dela e outro do outro lado. (...) E essa doação dela era em várias disciplinas. Se eles não encontrarem esse apoio dentro da sala, o que vai acontecer? Eles não vão conseguir desenvolver e se tiver um número maior de deficientes visuais dentro de uma sala, você não vai poder encontrar um número maior que queira colaborar. (Prof. de Biologia)

Essa aparente harmonia que transparece dos depoimentos dos professores demonstra a impossibilidade de exercitarem uma análise, de perceberem os elementos certificadores de conclusões, mesmo que apenas no âmbito da sala de aula. Isso demonstra a carência de formação para o trato com as sutilezas, e também, a forte impregnação de valores que nega tudo aquilo que distancia-se de um padrão estabelecido, impossibilitando-os de refletir sobre a questão. A forma como se relacionam com seus alunos é um outro fator que dificulta a percepção das

tensões e conflitos. É possível afirmar que a condição do professor da escola pública atualmente, os impede de olhar seus alunos. A dissimulação do preconceito é uma estratégia de dominação que tem origem na sociedade e serve para disseminar a ideologia da igualdade. O aluno diferente segue as regras do jogo que o mantém invisível para não cometer erros que destaquem a sua presença, pois sabe que com poucos pode contar. O reconhecimento de que a escola tem um campo de atuação restrito é um ponto a considerar, uma vez que sua forma e conteúdo vinculam-se estreitamente à sociedade capitalista atual, contribuindo mais e mais para aprisionar o pensamento num modelo binário, normal X anormal, tornando-se o seu próprio simulacro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter o preconceito como foco de estudo sobre as interações de alunos com deficiência na escola é transitar pelo dito e pelo silêncio. Pela impossibilidade de diferenciação nessa sociedade e pela sua reivindicação como pauta dos discursos de intenções e de variadas matizes. É uma análise com base em afirmações ambíguas, escapatórias e fugas, principalmente pelo tipo de preconceito objeto dessa pesquisa, a deficiência, espécie de tabu ou algo não abordável devido ao atributo a que se refere. Na escola regular, isso é potencializado devido ao número inexpressivo de alunos com deficiência e pela postura dos professores, pois, ao mesmo tempo em que recomendam tolerância, sentem-se responsabilizados pelo desafio de viabilizar as orientações da política educacional sem as condições apropriadas, e, assim, paralisados, vêem o aluno com deficiência visual como igual aos outros, exercendo a indiferença, ou, como completamente diferente, distanciando-se por não saberem como se relacionar com os alunos.

Não sendo a deficiência uma condição estática e natural, uma vez que ela se constitui no âmbito das relações sociais, sua percepção condiciona-se ao contexto valorativo da sociedade que lhe dá significado. A rejeição da deficiência faz-se pelo descarte das significações próprias dos indivíduos na sua apreensão da realidade, por meio de contatos, ordenações e contraposições que emergem das suas experiências. No decorrer da história da civilização a deficiência foi tomando forma e se constituindo como anormalidade ou problema social, isso porque desvantagens ou incapacidades são consideradas na relação dos indivíduos com essas características e seus pares de convivência. A normalidade se impõe, assim, como referencial para as diversas dimensões do fazer humano: para o trabalho exige-se dos homens e mulheres que sejam hábeis e eficientes nos seus movimentos e detentores de um raciocínio instrumental. Para a beleza física a ordem decreta: “gente bonita” deve empenhar-se no projeto individual da boa aparência e do corpo perfeito, branqueando-se, delineando-se e preenchendo as faltas do corpo com o

que a biotecnologia pode oferecer. E assim é, também, para a educação: a norma para o indivíduo educável é a capacidade para entender e apreender conhecimentos pela via dos sentidos sensoriais, todos, de preferência, dos movimentos corporais e do raciocínio amparado na lógica binária. A constatação da impossibilidade de adequação a tais regras pode transformar qualquer indivíduo em objeto persecutório a ser classificado, cindido e segregado. Com esse sentido, a diferença que se quer afirmada, em sendo deficiente, torna-se sua própria negação ou um obstáculo, sendo ressaltada mais como carência, falta ou insuficiência.

A análise para esse estudo fez-se a partir de categorias definidas previamente para compreender os aspectos que constituem as interações dos alunos com deficiência visual na escola regular. Considerou-se, para tanto, os condicionantes e/ou fatores contextuais que dizem respeito às experiências e relatos dos alunos e professores.

O colégio onde se deu a pesquisa possui 4.416 alunos, sendo que três deles têm deficiência visual. O funcionamento do colégio segue uma orientação burocrática centralizada e as peculiaridades destacadas no seu cotidiano estão restritas às normas disciplinares renovadas dia-a-dia para conter os comportamentos considerados exaltados dos jovens e a violência. No período de observações e entrevistas, quando freqüentamos regularmente o colégio, nenhuma atividade aconteceu além das aulas nas salas e o jogo de futebol na quadra. Esse desinteressante local para onde diariamente dirigem-se jovens da periferia da cidade de Salvador, em que a maioria é predominantemente negra, parece não oferecer nenhuma satisfação cultural que lembre formação, a não ser a possibilidade de desenvolver relacionamentos, encontros e contatos, mas que, quase sufocados pelo controle, admitem apenas manifestações de conflitos e tensões de pequena escala, a exemplo das disputas e controvérsias entre colegas, alunos e professores, alunos e corpo administrativo. Apesar desse quadro desanimador, foi possível identificar a valorização dada pelos alunos com deficiência visual à instituição escolar, embora tenham clareza do quanto ela não está cumprindo seu papel e no que ela poderia melhorar.

A chegada desses alunos com deficiência visual no colégio foi determinada pelo desejo de uma ex-diretora, de incluir um aluno que ficara cego quando cursava o primeiro ano do ensino médio. Decerto que sua sensibilidade vislumbrou a possibilidade do colégio por em prática a proposta inclusivista que, à época, era a diretriz mais discutida pela Secretaria de Educação, constatável pela quantidade de seminários e cursos de capacitação e especialização para professores, além de muita polêmica marcada pela resistência dos professores. Ao desejo da diretora, impôs-se uma realidade de desinformação por parte da maioria do colégio que se manteve indiferente e não motivada para alguma receptividade aos alunos. Estes, entretanto, tinham expectativas correspondentes a uma espécie de ritual de passagem: para Aline e Jaciara, a independência da tutela da instituição especializada, onde a referência é a deficiência visual, e para Jonas, o iniciar de uma nova etapa de sua vida, ao retornar para o antigo colégio como estudante cego.

Alguns aspectos aqui serão ressaltados, à guisa de conclusão.

Alunos com deficiência visual assemelham-se aos seus colegas sem deficiência nos seus processos de aprendizagem, sendo que eles necessitam de alguns recursos para conferir significados a partir das representações verbais e táteis, a exemplo dos textos em *braille*. O que de mais é necessário, diz respeito ao acompanhamento do aluno, cuja orientação não deveria diferir em relação aos demais. Se a condição que, geralmente, se coloca para a realização dos objetivos da educação inclusiva refere-se a uma ambiência de respeito e atenção à individualidade dos alunos, envolvendo todo o corpo funcional da instituição, essa deve ser a orientação para com todos os alunos, independente dos seus atributos particulares. No entanto, essa orientação, seja por parte da Secretaria de Educação ou do colégio, mostrou-se insuficiente e precária, pois, não se trata de incorporar uma proposta como resposta descomprometida e inserida apenas nos discursos e documentos, sem entendê-la nos seus pressupostos, e mais, reduzindo-a ao atendimento dos alunos com deficiência, quando o objetivo é tornar a escola boa para todos.

Esse estudo revelou que as interações dos alunos com deficiência visual em ambiente escolar condicionam-se a fatores que materializam essas relações e dizem respeito a um projeto pedagógico que atenda às suas necessidades de aprendizagem e convivência. O empenho para dispor das condições propícias para tanto, que é função do colégio e do sistema de ensino viabilizar, é transferido para os alunos, atribuindo-lhes responsabilidades indevidas que funcionam como mensagem de que devem providenciar os recursos para que assim igualem-se ao coletivo. A diferença dessa forma, apesar de tão celebrada, apaga-se em função do todo.

Um primeiro dado a considerar é que os alunos direcionaram todas as críticas e considerações sobre suas interações e experiências no colégio, para os professores e suas práticas em sala de aula. Podemos deduzir disso a importância concedida por esses alunos à aula, dando-lhe centralidade no cotidiano da escola, motivo pelo qual tanto enfatizaram os episódios que aconteceram durante as aulas. A esse dado, agregamos um outro que confirma tal valorização, quando constatamos que esses alunos pouco saem da sala durante os intervalos em direção aos espaços onde são formados os grupos de alunos para conversas e brincadeiras de jovens. Embora saibamos que a aula é o eixo estruturador do trabalho docente do modelo de escola que temos e é a partir desse tempo da aula que é ordenado o cronograma e o calendário de atividades, é possível identificar certa resistência a esse ordenamento por parte de alunos quando tentam impor outros tempos, por exemplo, ao estenderem em demasia o período do intervalo e não retornarem para a sala de aula. Ao contrário, os alunos com deficiência visual centraram toda as suas considerações para o ambiente de aula, decerto por ser este o espaço que os aproxima dos colegas e dos professores, tornando-o um lugar do hábito, de menor estranhamento.

O preconceito foi identificado por esses alunos nos primeiros contatos com os professores em sala de aula, frustrando suas expectativas num ambiente que pensavam ser mais propício para mudanças, não apenas por tratar-se de um grande colégio, que para eles tem a função de preparar para o vestibular e para a inserção no mercado de trabalho, mas também pela desvinculação com a instituição especializada, sobretudo para Aline e Jaciara, que vislumbraram a possibilidade de

novos relacionamentos e mais independência, confirmando a dimensão socializadora da instituição escolar que permite uma experiência valorizada pelos alunos. As manifestações de hostilidade e indiferença por parte dos professores foram fortemente destacadas e, por certo, inesperadas, dado a riqueza dos detalhes como relataram e expressaram sobre o primeiro dia de aula. A indignação desses alunos pode ser explicada pelas representações elaboradas sobre os professores. Uma delas os coloca como referência ou ideal de ego dos alunos, transformando-os em modelos para os seus comportamentos e estilo de vida. A condição social dos alunos considerados nessa pesquisa e o histórico de escolarização que os acompanha podem ser fatores que ainda mais reforçam a imagem do professor como um modelo, pois, representa aquele que lhes transmite o conhecimento e informa sobre algo desconhecido, inclusive visualmente. Por outro lado, pode ser um sentimento ambíguo, posto que diante da não consideração pela escola das suas necessidades de recursos mais específicos para a aprendizagem, e não os entendemos como exigência inacessível na escola pública, tornam-se reféns dos professores, sobretudo da sua atenção e compromisso que é de ordem ética e política e diz respeito ao direito de todos à educação escolar. É pertinente considerar mais uma vez a trajetória escolar desses alunos, com passagem pela escola regular simultaneamente à instituição especializada, para concluir sobre o processo de interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas a que se submetem. Considerando que o sentido da deficiência é resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social, essas expressões significam mensagens de incapacidade e inferioridade que definem suas experiências e as formas de atuação na sociedade. Como a escola não tem conseguido resistir à barbárie gerada na sociedade nem tampouco promover a autonomia dos indivíduos, responsabiliza-se, quando muito, pela promoção de conhecimentos considerados socialmente relevantes, intensificando a sua função adaptativa e instrumental. Considerando a formação precária de professores e alunos, o que dentro da escola acontece aproxima-se cada vez mais de um palco de ressentimentos reprimidos, hostil para relações com pessoas que tenham alguma diferença considerada como desvantagem. Esse quadro contribui também para tornar sem efeito para os alunos,

o modelo do professor como o ideal, uma vez que estes não mais conseguem representar esse papel, de tal forma está a sua existência danificada, marcada, sobretudo, pela impossibilidade de refletir sobre a própria condição.

Para os alunos com deficiência visual, o cotidiano da escola impõe-se como um processo seletivo e esse é um dado que se confirma quando observamos que quanto mais avançada a faixa etária mais torna-se evidente o contingente dos que estão fora da escola, como mostra a Tabela 1, p.17). Isso está a indicar que a permanência desses alunos na escola condiciona-se a um esforço individual, pois são eles que têm de superar a falta de material, a falta de produção bibliográfica em *braille* e a desorganização da escola que não os considera nas suas atividades.

Os alunos não se sentem contemplados na escola, pois percebem que neles é colocada toda a responsabilidade pela aprendizagem. Solicitam um relacionamento mais próximo para que possam encaminhar as formas mais procedentes que atendam as suas necessidades. Os alunos indicam nas suas falas que está ausente do campo de desejo dos professores a necessidade de aproximação, de consideração sobre o que há de específico nas situações de aprendizagem, de disponibilidade para ver o outro e pensar sobre o que acontece nas aulas para buscar soluções, sobretudo, porque não será com uma orientação externa objetiva que eles passarão, de forma mágica, para uma outra prática inclusiva.

O aluno com deficiência ou com alguma diferença negada pela sociedade nem sempre tem clareza sobre a origem do sofrimento que sente em função da discriminação e do preconceito. Aline, Jaciara e Jonas percebem e sentem que essas reações manifestam-se fora da escola, em formas diferenciadas, como por exemplo, na carência de sinalização na cidade ou de espaços de lazer que poderiam usufruir. Entretanto, não sinalizam com a possibilidade de resistência a essas determinações. Aline, em especial, acredita que sempre irá defrontar-se com o preconceito, mesmo em outros ambientes que vislumbra vir a fazer parte, como, por exemplo, na universidade. A não identificação de que o sofrimento é gerado pela



sociedade leva o aluno discriminado a acreditar que o problema é individual, e dessa forma cede com mais freqüência às imposições para a adaptação.

Verificamos também que a maioria dos professores resistem à proposta de inclusão dos alunos na escola regular, assumindo posicionamentos propícios à escola segregada. Alegam, principalmente, o despreparo para lidar com alunos que têm deficiência, pois, vinculam o sucesso para a sua aprendizagem a serviços de apoio, métodos especiais e novas tecnologias. Ainda que concordemos que existam encaminhamentos apropriados para o trabalho com turmas que têm alunos com deficiência, como os citados pelos professores, não nos parece serem eles o que efetivamente os incomoda, considerando que a adaptação dos textos e conteúdos não é feita pelos professores, mas pela professora especialista. Ao professor do ensino regular cabe comunicar-se livremente com o professor especialista, informando-o sobre as dificuldades e progressos para a aprendizagem dos alunos, fornecer-lhe os textos da disciplina e das avaliações para que seja transcrito na linguagem do *braille* ou para caracteres ampliados ou adaptações. O que, de fato, parece perturbar os professores é a necessidade de aproximar-se dos alunos, solicitar-lhes e atender solicitações, posto que neles existe uma peculiaridade que exige esse encaminhamento, ou seja, a relação professor/aluno impõe diferenciar-se da forma como vem sendo estabelecida. Como, atualmente, a relação entre professores e alunos prescinde dessa aproximação, ter de manter vínculos que se assemelhem à afetividade incomoda os primeiros. Situamo-nos em uma sociedade em que as relações estão cada vez mais assépticas, formais, e o trabalho do professor segue essa tendência que, podemos dizer, é contrária à sua essência, pois, como afirma Adorno (1995), a profissão dos professores não permite apartar o seu produto objetivo e a afetividade que comporta essa relação, que tem sempre uma resposta imediata.

A não percepção do seu papel como professor e educador significa a celebração do fim da sua possibilidade de autonomia. Muitos deles explicitam a dificuldade, mas demonstram relutância para refletir sobre as formas possíveis, como também para buscar orientação, discutir com os outros professores ou ainda dialogar

com os alunos. Por outro lado, a única orientação da escola para o conjunto de professores, diz respeito à presença do professor especialista para transcrever as apostilas e provas. Todo o encaminhamento pedagógico é direcionado, portanto, para a relação professor/aluno e professor especialista, formando um triângulo recortado da escola, restringindo o universo pedagógico e as possibilidades de encontros e discussões com o corpo docente, inclusive para incorporar mais conhecimentos sobre a deficiência visual. Os professores não se dão conta que os alunos com deficiência visual passam por fases de desenvolvimento da mesma forma como os que não a tem. Essa falta de conhecimento os induz a pensar que esses alunos não podem dispor das mesmas condições para conhecer que têm seus colegas sem deficiência e que, gradualmente, eles descobrem como utilizar da melhor forma os seus sentidos, adquirindo independência nas atividades. Percebe-se que essas informações básicas não foram repassadas para os professores ou não foram discutidas ou, ainda, não foram pesquisadas pelos mesmos, deixando a cargo da professora especialista toda a responsabilidade pela inclusão desses alunos. Ficou evidenciado também, com essa análise, a desvalorização desses profissionais, ainda que possuam uma formação geral e tendo se apropriado do princípio inclusivista, pois, são vistos pelos outros professores como especiais e com um saber inferior. Como o colégio não a incorporou no seu quadro docente, sua atividade restringiu-se a transcrição dos textos, sendo considerada “a” professora dos alunos com deficiência visual, confirmando o posicionamento da diretora do CAP, sobre a discriminação da educação especial, seus técnicos e professores dentre as diversas modalidades de educação e ensino.

Os depoimentos dos professores foram muito ricos, principalmente, ao ser confrontado com a percepção dos alunos sobre suas atitudes nas aulas. O estranhamento inicial causado pela presença dos alunos com deficiência visual na sala de aula, pode ser considerado normal, uma vez que a evidência de uma diferença marcada pela cegueira pode causar reações de insegurança e sentimento de inadequação, exatamente porque não temos o exercício de ensinar a alunos com peculiaridade tão manifesta ou mesmo de contatos com pessoas com atributos diferenciados. Porém, a persistência dessa visão enrijecida paralisa-os, reprimindo

as relações e imprimindo mais a mais o distanciamento e a indiferença, fortalecendo o outro como negação.

Demonstraram rigidez na compreensão da deficiência, quando a caracterizaram como anormalidade ou limitação impeditiva para os processos de conhecimento. Esse é um dado que indica uma dificuldade para a identificação dos professores com esses alunos, na medida em que ao negar às pessoas com deficiência visual a capacidade de elaborações e noções mínimas sobre os objetos, estão lhes imputando a condição de desacreditáveis ou desmerecedores de alguma importância. Por outro lado, a deficiência lembra a fragilidade humana e a natureza, aspecto que se busca esquecer, diante da exigência social de sermos fortes sempre.

Entretanto, os professores não podem ignorar alguns alunos no exercício da docência, mesmo porque eles esforçam-se para cumprir um programa que diz respeito à aprendizagem de uma classe. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo não correspondem aos seus valores e expectativas, o professor se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades. É importante enfatizar que a aprendizagem dos alunos é um fator valorativo para a tarefa que desempenham, decorrendo disso a grande preocupação com os aspectos que possam influenciar uma situação adversa. Ter alunos com deficiência na classe pode constituir em desafio para os professores, pois entendem que eles exigem uma organização do trabalho docente que ultrapassa os limites da sala de aula, além de conhecimentos específicos. A condição social dos profissionais da educação, crescentemente aviltada, determina uma atuação que resente de reflexão. Com uma sobrecarga de atividades e um número exorbitante de alunos, administram o trabalho e tudo que a ele diz respeito com indiferença, que é a condição para enfrentar os problemas, posto que não têm tempo, e assim, sentem-se paralisados diante do imprevisível reagindo com uma visão homogênea que considera os alunos como idênticos nos seus saberes, condições e necessidades. Suas considerações a respeito das limitações dos alunos tornam-se paradoxais quando comparadas com as avaliações feitas que, expressas em notas, demonstram pouca apropriação dos

conteúdos ministrados por parte de todos os alunos da classe, evidenciando que esse é um problema da escola, não se restringindo apenas aos que têm deficiência, que obtiveram notas muito próximas ou acima da média.

Não intentamos imputar no professor a culpa pela não viabilização da proposta inclusiva, considerando-os “bodes expiatórios”, uma vez que sobre eles pesam a sobrecarga de trabalho (no caso dos professores dessa pesquisa, com até oitocentos alunos), o enfraquecimento da profissão do magistério, os salários aviltantes e a formação precária. São fartas as análises sobre a identidade, profissionalismo e formação dos professores que atestam suas motivações e condicionamentos que redundam no caráter contraditório da prática pedagógica. Os professores são cada vez mais uma paródia do poder, porque não o têm efetivamente, apesar de serem responsabilizados socialmente para tal tarefa e, também, porque não correspondem ao modelo que lhes é atribuído devido aos condicionantes sociais, impedindo-os de exercerem a autoridade.

A relação entre alunos é um aspecto significativo no cotidiano escolar, considerando a sua importante dimensão socializadora. Os colegas de Jonas, Aline e Jaciara admitiram o estranhamento inicial e perturbador de suas presenças seguido de certa curiosidade sobre suas formas de comunicação e convivência. Sabemos que, diversamente das relações entre alunos e professores, as interações entre colegas fazem-se a partir de identificações subjetivas sem o componente obrigatório de mediação para aprendizagem e avaliação. A convivência entre eles admite tensões, contradições e rompimentos que definem os agrupamentos, seja para intensificar amizades ou para compor grupos de trabalho da disciplina. O preconceito transpareceu na percepção dos colegas, sempre como um comportamento anterior e inicial da convivência entre eles, ou identificado em outro(s) colega(s) de classe. O que, de fato, tornou-se evidente foi a dificuldade desses jovens para constituírem experiências, tal como a entende Adorno (1996): “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”. O que se vê é a apreensão de informações, que prescindem de contato e aproximação não permitindo encontros,

nem trocas, nem elaborações do vivido. A imagem feita pelo autor para esse estado de inércia em relação a esse “estado informativo pontual” é muito reveladora: “algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas incoerentes a qualquer pergunta” (Adorno, 1996, p.405).

O conteúdo do preconceito identificado resulta de demandas fugidias que se desvanecem rapidamente sem reflexão e logo são substituídas por outras que emergem fragmentadas e impostas para reforçar o que vigora e está constituído. É a cópia assimilada da formação danificada que se contrapõe às qualidades humanas e as suas vicissitudes no que se refere aos atributos físicos ou a imagem estética que são cada vez mais exigidos como critério de valor. São manifestações sutis quando identificadas a partir de questionamentos sobre as relações com os considerados diferentes. Esses mecanismos tanto mais se intensificarão quanto menos resistência seja identificada no indivíduo negado. Este, vítima de um pensamento “a priori” por parte do preconceituoso, reage com intensidade diretamente proporcional à sua existência precária, imersa nas relações sociais cotidianas. Do que foi visto sobre a história de vida dos alunos com deficiência visual, é possível afirmar que pouco eles têm conseguido resistir a essas determinações, definindo a necessidade de adaptação e assim não contribuindo para a desnaturalização da deficiência. E a escola pouco tem feito para se contrapor a esse estado atual, pois atua de forma limitadora e impeditiva, como mais uma agência da indústria cultural disseminando conteúdos “objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural”, como afirma Adorno (1996, p.396) . Por outro lado, essa conformação à vida tal como se impõe tem vitimado a todos. Professores e alunos mantêm-se frios e indiferentes em relação às imposições para esse estado geral e gastam energia excessiva para não ver o que objetivamente já está desvelado, porque estão no mesmo espaço gerador que prognostica a discriminação. É importante afirmar que a não resistência, por parte daquele que é considerado fraco, desperta também no preconceituoso um desejo de reduzi-lo mais ainda, posto que se contenta em viver precariamente.

Algumas formas racionais de combate ao preconceito já foram muito discutidas, a exemplo dos mecanismos jurídicos, reformas políticas e educacionais. A escola inclusiva pode ser considerada um instrumento de atuação contra a discriminação de variadas matizes, desde que viabilize condições necessárias que leve não apenas a proporcionar contatos entre alunos diferentes, como também a reflexão sobre o que a condiciona. Cabe reiterar sua dimensão cognitiva, abordando a cientificidade e a descoberta de novos conceitos, e sua dimensão socializadora, e nesta, valorizar a afetividade e o encontro com espontaneidade, aspecto suspeito na sociedade moderna. A tecnologia vem impondo a tecnificação do cotidiano, empobrecendo a vida quando a reduz aos princípios de eficácia e competência. Não se trata de posicionamento contrário ao emprego dos seus produtos para abrandar a existência dos seres humanos, porém, a sua apologia, principalmente na área de educação, tem secundarizado outros aspectos fundamentais para as relações, a exemplo da identificação com os mais frágeis e da espontaneidade que permite o reconhecimento das diferenças.

A formação dos professores deveria considerar esses elementos que propiciam o cuidado com o outro, a percepção do sofrimento. Embora saibamos do quão difícil é essa tarefa, dado a nossa condição que quase não mais permite ter experiências que incorpore um olhar contemplativo e que permita ter contatos sem manipulações, cabe insistir para a sua amplitude no sentido de evitar a adesão às formas canônicas de ser e às estruturas de deformação que desumanizam. A impotência gerada pelo aprisionamento das circunstâncias da vida social pode tornar-se impulsionadora para uma reflexão sobre a própria condição de impotência, que se constitui na auto reflexão, condição para uma possível superação da pseudoformação. O distanciamento que impomos aos que são considerados frágeis é devido ao medo de assim também sermos considerados. Se a promessa de emancipação e autonomia, no âmbito da racionalidade ocidental, redundou na mutilação da sensibilidade e na longa dialética do esclarecimento para vencer as ameaças e o medo, pois, foi preciso construir um mundo de iguais na desigualdade e assim cada vez mais nos endurecermos, é chegada a hora de despertarmos para a fragilidade humana.

Isso faz lembrar o belo conto “Sorôco, sua mãe e sua filha” de Guimarães Rosa, que narra sobre a despedida de Sorôco das duas mulheres, mãe e filha, como antecipa seu título. Elas iam partir num trem em direção a Barbacema, “para longe, para sempre”. Iam para um hospício: “Sorôco aguentara de passar tantas desgraças, de morar com as duas, pelejava. Daí, com os anos, elas pioraram, ele não dava mais conta, teve de chamar ajuda, que foi preciso”. Trazia as duas de mãos dadas, que cantavam uma cantiga que “não vigorava certa, nem no tom, nem no se-dizer das palavras”, canção que ninguém compreendia. E uma multidão acompanhava o triste espetáculo, mas todos tentavam respeitar a dor de Sorôco, que nem teve coragem de olhar para o trem que se ia. De repente, tomado pela dor, passa a cantar a mesma canção de suas familiares. Toda a comunidade ali principia a cantar também e a acompanhar Sorôco numa manifestação plena de respeito e identificação com a fragilidade de um homem sofrido pela dor e pela perda. E foi assim que toda gente naquele momento cuidou de Sorôco, decerto pela descoberta do quão humanizador é o reconhecimento acerca do sofrimento alheio.

“A gente se esfriou, se afundou – um instantâneo. A gente... E foi sem combinação, nem ninguém entendia o que se fizesse: todos de uma vez, de dó do Sorôco, principiam também a acompanhar aquele canto sem razão. E com as vozes tão altas! Todos caminhando, com ele, Sorôco, e canta que cantando, atrás dele, os mais de detrás quase que corriam, ninguém deixasse de cantar. Foi o de não sair mais da memória. Foi um caso sem comparação. A gente estava levando agora o Sorôco para a casa dele, de verdade. A gente, com ele, ia até onde que ia aquela cantiga” (Rosa, 1988, p.21).

### **Referências bibliográficas**

- ABBAGNANO, Nicolas. 1970. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou.
- ADORNO, Theodor W. 1969. Opinião, loucura e sociedade. In: ADORNO, T. W. *Intervenciones*. Caracas: Monte Ávila.
- \_\_\_\_\_. 1986. Crítica cultural e sociedade. In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 1986. *Capitalismo tardio ou sociedade industrial?* In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 1995. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. 1996. Teoria da semicultura. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: São Paulo, n. 56, p. 389- 411.
- AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon e WANG, Margaret. 1997. *Caminhos para a escola inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMARAL, Lígia Assunção. 1994. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. SP: Robe Editorial.
- \_\_\_\_\_. 1997. Intervenção “extra-muros”: resgatar e prevenir. In: BECKER, Elizabeth et al. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. 1998. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). *Diferenças e preconceitos*. São Paulo: Summus.
- \_\_\_\_\_. 2001. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas intenções”. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil.



- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. 1997. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos - estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- AMIRALIAN, M. L. T., PINTO, Elizabeth B., GHIRARDI, Maria I. G., LICHTIG, Ida, MASINI, Elcie F. S. e PASQUALIN, Luis. 2000. Conceituando deficiência. In: *Revista de Saúde Pública*. São Paulo:USP. V.34, n.1, p.97-103.
- BARROS, Alessandra. 2002. *Direitos reprodutivos versus direitos dos deficientes no contexto brasileiro: o retrato da mídia*. Trabalho apresentado no I Seminário de Antropologia da Saúde (22 23 de novembro de 2002).
- BAHIA. Secretaria de Educação. Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente Visual. Disponível em: [www.sec.ba.gov.br/cap/principa.htm](http://www.sec.ba.gov.br/cap/principa.htm). Acesso em 21 de julho de 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Disponível em: [www.educacao.gov.br/seesp/pdf/lei\\_9394\\_ldbn1.pdf](http://www.educacao.gov.br/seesp/pdf/lei_9394_ldbn1.pdf) . Acesso em 17 de março de 2002.
- BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Tabela “Evolução da matrícula de alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência”. Disponível em: [www.educacao.gov.br/seesp/dados.shtm](http://www.educacao.gov.br/seesp/dados.shtm) . Acesso em 03 de abril de 2004.
- BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares. Brasília: MEC / SEF /SEESP. 62 p.
- BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. 2001. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: [www.educacao.gov.br/seesp/pdf/res2\\_br.pdf](http://www.educacao.gov.br/seesp/pdf/res2_br.pdf) . Acesso em 15 de dezembro 2000.
- BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17/2001. Disponível em [www.educacao.gov.br/seesp/pdf/](http://www.educacao.gov.br/seesp/pdf/) . Acesso em 15 de dezembro de 2000.
- BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. 2001. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de

- fevereiro de 2001. Disponível em [www.educacao.gov.br/seesp/pdf/res](http://www.educacao.gov.br/seesp/pdf/res) Acesso em 23 de maio de 2002.
- BRASIL - Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: [www.mj.gov.br/sedh/dpdh/corde/dec3298.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/corde/dec3298.htm) . Acesso em 28 de outubro de 2002.
- BRASIL - Ministério da Educação e do Desporto – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais/INEP. Censo Escolar 2000, 2001, 2002, 2003. Disponível em: [www.inep.gov.br/censoescolar/](http://www.inep.gov.br/censoescolar/) Acesso em 12 e agosto de 2003.
- BUENO, José G. Silveira. 1993. *Educação Especial: integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC / PUCSP.
- \_\_\_\_\_. 1997a. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos C. de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 1997b. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.
- \_\_\_\_\_. 1999. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, Unimep*, vol 3, n5, 7-25.
- \_\_\_\_\_. 2002. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). 2000. *Reinventar a escola*. Petrópolis, Vozes.
- CÂNDIDO, Antonio. 1977. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luis e FORACHI, Maria Alice. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional.
- CANGUILHEM, Georges. 1995. *O normal e patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Tolerância: um valor ético para o século XXI. Disponível em: [ww.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/texto\\_tolerancia\\_cardoso](http://ww.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/texto_tolerancia_cardoso). Acesso em 30 de agosto de 2003.

- CASTEL, Robert. 2000. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariangela, BOGUS, Lucia e Yazbek, Maria Carmelita. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC.
- CASTRO, Mary. Sobre o cuidado conceitual quanto a movimentos sociais, cidadania e sociedade civil. Palestra no Fórum Social Mundial 2002. Disponível em: <http://icd.org.uy/mercosur/forum/anexo.html> . Acesso em 05 de dezembro de 2003.
- CAVALLERO, Eliane. 2000. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- CHAUÍ, Marilena. 1998. Janela da alma, espelho do mundo. In: Novaes, A. et. al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CENTRO BRASILEIRO DE CLASSIFICAÇÃO DE DOENÇAS. Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde. Disponível em: <http://hygeia.fsp.usp.br/cbcd/cifWeb.htm>. Acesso em 25/03/2004.
- CORAZZA, Sandra M. 2002. Educação da diferença. Palestra no 7º Colóquio CLACSO – ANPED. Caxambu, Minas Gerais. Disponível em [www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/) Acesso em 08 de janeiro de 2003.
- CROCHIK, J. Leon. 1996. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Preconceito. Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe.
- \_\_\_\_\_. 1998. *O Computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. 1999. *A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista*. Tese de Livre Docência. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. 2000. A corporalidade e a formação humana: uma análise a partir da teoria crítica. In: *Discorpo*, São Paulo:PUC/SP, v. 09, p.11-21.
- \_\_\_\_\_. 2002. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, Gislene A. e SILVA, Divino Jose (Org.). *Estudos sobre ética: A construção de valores na sociedade e na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- \_\_\_\_\_. 2001. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v.1, n.1, p.67-69.
- COOK, Brian G., TANKERSLEY, Melody, COOK, Lysandra & LANDRUM, Timothy, J. 2000. Teacher's attitudes toward their included students with disabilities. *Revista Exceptional Children*, Arlington/Virginia, vol. 67, n. 1, pp. 115-135. Fall 2000.
- D'ANTINO, Maria E. Famá. 1998. *A máscara e o rosto da Instituição especializada*. São Paulo: Mennon.
- DINIZ, Débora. 2003. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. In: *Cadernos de Saúde Pública*, 19(1), 175-181, jan-fev, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. 2003. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Aniz*, 28. Brasília: LetrasLivres, 1-8, julho.
- DINIZ, Débora e Guilhem, Dirce. 2002. *O que é bioética*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- DURKHEIM, Emile. (1983). As Regras do Método Sociológico. In: DURKHEIM, Emile. *Durkheim*. São Paulo: Abril Cultural, 2a. edição, série "Os Pensadores".
- \_\_\_\_\_. 1977. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional.
- FERRARO, Alceu Ravello e MACHADO, Nádie C. Ferreira. 2002. *Da universalização do acesso à escola no Brasil*. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 79.
- FERREIRA, J. Romero. 1998. A nova LDB e as necessidades educativas especiais: algumas implicações. *Caderno CEDES*. Campinas: UNICAMP. Setembro, v.19, nº 46. p. 7-15.
- \_\_\_\_\_. 1993. *A exclusão da diferença: A educação do portador de deficiência*. Piracicaba, São Paulo: Ed. Unimep.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais e Educação Especial. 2000. Texto apresentado na 23ª Reunião anual da Associação Nacional de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em: site <http://www.anped.br> . Acesso em: 12 de março de 2002.

- FREIRE, Ida Mara. 1998. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não visual. In: *Um olhar sobre a diferença*. São Paulo: Papirus.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. 2002. Educação e construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, (orgs.). *Democracia e construção do público*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GLAT, Rosana. 1998. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*. Brasília. Ano 8. n. 20. p.26-28.
- GLAT, Rosana e NOGUEIRA, M. L. 2002. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*, Brasília, nº 24, p. 22-27.
- GOFFMAN, Erving. 1988. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- GUHUR, M. de Lourdes Periotto. Dialética inclusão-exclusão. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, jan-jun. 2003, v.9, n.1, p.39-55.
- HORKHEIMER, M. 1983. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *Os Pensadores*. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgem Habermas. Textos Escolhidos. São Paulo; Abril Cultural.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. 1973. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix. Cap. II, III, V e VII.
- \_\_\_\_\_. 1985. Elementos do antisemitismo. In: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. 1985. Notas e Esboços. In: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo demográfico 2000. Tabela “População residente por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil”. Disponível em [www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000) . Acesso em 20 de fevereiro de 2003.
- Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Nacionais/INEP. Boletim Informativo nº 02 ano 1, 19 de agosto de 2003. Disponível em:

- [www.educacao.gov.br/seesp/pdf/res2\\_br.pdf](http://www.educacao.gov.br/seesp/pdf/res2_br.pdf) Acesso em 30 de agosto de 2003.
- Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Nacionais/INEP. Boletim Informativo nº 03, ano 1, 26 de agosto de 2003. Disponível em [www.inep.gov.br/informativo/informativo03.htm](http://www.inep.gov.br/informativo/informativo03.htm) Acesso em 30 de agosto de 2003.
- Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos nacionais/INEP. Boletim Informativo nº 05, ano 1, 09 de setembro de 2003. Capturado em 30 de agosto de 2003 no site [www.inep.gov.br/informativo/informativo05.htm](http://www.inep.gov.br/informativo/informativo05.htm)
- Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos nacionais/INEP. Boletim Informativo nº 07, ano 1, 23 de setembro de 2003. Capturado em 23 de setembro de 2003 no site [www.inep.gov.br/informativo/informativo07.htm](http://www.inep.gov.br/informativo/informativo07.htm)
- JENKINS, Joseph R., ODOM, Samuel L. & SPELTZ, Matthew L. 1989. Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Revista Exceptional Children*, Arlington / Virginia, vol. 55, n. 5, pp. 420-428, February.
- JORGENSEN, Cheryl. 1999. Planejando currículos inclusivos desde o início: estratégias e exemplos práticos para a sala de aula do ensino médio. In: STAIMBACK, Susan e STAIMBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK, William e STAINBACK, Susan. 1999. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William e STAINBACK, Susan. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLINGER, Janett e VAUGHN, Sharon. 1999. Students perceptions of instructions inclusion classroom: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children Arlington / Virginia*, Vol.66, nº1, pp.23-37.
- LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres.1998. *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LEVI, Primo. 1990. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. 1998. Ensino inclusivo. Educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*. Brasília Ano 8. n. 20. p. 29-32.

- MANTOAN, Maria Tereza Égler. 1998b. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno CEDES* Campinas - SP, n° 46, p. 93 - 107.
- MANZINI, José Eduardo. 2003. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, jan-jun 2003, v.09. n.01, p.13-24.
- MARCUSE, Herbert. 1970. Tolerância repressiva. In: WOLFF, Robert Paul, MOORE JR., Barrington e MARCUSE, Herbert. *Crítica da tolerância pura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MARTINS, José de Souza. 1997. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- \_\_\_\_\_. 2002. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MASINI, Elcie F. S. 1993. A educação do portador de deficiência visual - as perspectivas do vidente e do não vidente. *Em aberto*, ano 13, n. 60, out./dez.
- \_\_\_\_\_. 1994. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Corde.
- \_\_\_\_\_. 1997. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M. Tereza. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon.
- MATOS, Olgária. Sociedade: Tolerância, Confiança, Amizade. Disponível em [www.culturabrasil.pro.br/direitoshumanos2.htm](http://www.culturabrasil.pro.br/direitoshumanos2.htm) Acesso em 06/03/2004.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. 1996. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- MELO, Clélia A. T. e VARELA, Aida. O PEI e o ensino público da Bahia: o desafio de uma proposta pedagógica. Disponível em [www.flem.org.br/pei.index.htm](http://www.flem.org.br/pei.index.htm) Acesso em 12 de outubro de 2003.
- MENDES, Enicéia. 2002. Desafios atuais na formação dos professores de Educação Especial. *Revista Integração*, Brasília, ano 14, nº24.

- \_\_\_\_\_. 2002. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: *Escola inclusiva*. PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone Cristina. São Carlos: Edufscar.
- MESTRINER, Maria Luiza. 2001. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez.
- MITTLER, Peter. 2003. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- NÉRI, Marcelo. 2003. Retratos do Brasil. Rio de Janeiro.FGV.
- NÓVOA, Antonio. 1992. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, Leila Regina de Paula et al. 1998. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- OBIAKOR, E. Festus. 1999. Teacher Expectations of Minority Learners: Impact on “Accuracy” of self-concepts. *Exceptional Childrens*, Arlington / Virginia, Vol. 66, No. 1, pp 39-53.
- O’BRIEN, John e O’BRIEN, Connie Lyle. 1999. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, William e STAINBACK, Susan. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ODOM, Samuel, DEKLYEN, Michell e JENKINS, Joseph. 1984. Integrated handicapped and nonhandicapped preschoolers: developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children*, Arlington / Virginia, Vol.51, nº1, pp.41-48.
- OMOTE, Sadao. 1993. A integração do deficiente: um pseudo problema científico. In: *Revista Temas em Psicologia*, n. 2, Ribeirão Preto: A Sociedade,.
- \_\_\_\_\_. (1994) Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba: Editora UNIMEP, vol. 1, no. 2, 1994.
- \_\_\_\_\_. 1995. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. In: *Temas em Psicologia*. São Paulo, nº 02, p. 55-62.



- \_\_\_\_\_. 2003. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em educação especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, jan-jun. 2003, v.9, n.1, p.25-38.
- PAIXÃO, Adriana Gomes. 1996. *As representações sociais e a deficiência: Entre o estigma e a transcendência*. Dissertação de Mestrado, PUC-RJ.
- PIERRUCCI, Antonio Flávio. 1999. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed 34.
- PRIETO, Rosaline Gavioli. Sessão Especial – Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. Disponível na internet em [http://www.educacaoonline.pr.br/art\\_politicas\\_de\\_melhoria\\_1.asp](http://www.educacaoonline.pr.br/art_politicas_de_melhoria_1.asp) . Acesso em 27/02/2004.
- PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, Mel *et al.* *Caminhos para a escola inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- RIBAS, João. 1989. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense.
- ROUANET, Sérgio Paulo. 2003. “O Eros da diferença”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 09/02/2003. Caderno Mais!
- ROSA, João Guimarães. 1988. O espelho. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- \_\_\_\_\_. 1988. Sorôco, sua mãe e sua filha. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ROSE, Steven. A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético. *Ciência Hoje*. Vol 21, nº 126, jan/fev, p.18-27.
- ROSS, Paulo Ricardo. 1999. *Educação e Exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais*. Tese de Doutorado. FEUSP, Universidade de São Paulo.
- SACKS, Oliver. 1998. *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANCHES, Isabel Rodrigues. 1996. *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do professor*. Porto: Porto Ed.
- SARAMAGO, José. 1995. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.

- SASS, Odair. 2000. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. *Revista São Paulo e Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, v.4, nº 2, abr-jun.
- \_\_\_\_\_. 2001. Teoria Crítica e investigação empírica na psicologia. In: *Revista Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 13, nº 02, jul-dez.
- SAWAIA, Bader. 1999. Identidade - uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SCHAFFNER, C. Beth e BUSWELL, Bárbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino. In: Staimback, Willian e Staimback, Susan. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.
- SILVA, Shirley. 2000. *Educação Especial: um esboço da política pública*. Tese de Doutorado. FEUSP, Universidade de São Paulo.
- SKIRTC, Thomas M. 1996. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: Francisco, Barry M. *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares Corredor.
- SOUZA, Regina M. e GALLO, Silvio. 2002. Porque matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: *Educação e Sociedade*, Campinas / São Paulo, nº 79, ano XXIII, agosto.
- STAIMBACK, Willian e STAIMBACK, Susan. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.
- STEPAN, N. L. Eugenics in Brasil 1917-1940. In Adams, M.A. *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil and Russia*. New York: Oxford University Press, 1990.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. 1998. *Tempos enredados: teias da condição do professor*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- TODOROV, Tzvetan. 1993. *Nós e os outros: a reflexao francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- TOMASINI, Maria Elisabete Archer. 1998. Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: Reflexões. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, Ida Mara (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus.

- UNESCO. Declaração de Salamanca. Disponível em [www.educação.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf](http://www.educação.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf). Acesso em 29 de outubro de 2001.
- \_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em [www.intelegis.gov.br](http://www.intelegis.gov.br) Acesso em 29 de outubro de 2001.
- VASH, Carolyn L. 1988. *Enfrentando a deficiência*. São Paulo: Pioneira / Ed. da Universidade de São Paulo.
- VIVARTA, Veet. *Mídia e deficiência*. Brasília: ANDI; Fundação Banco do Brasil, 2003.
- WANDERLEY, MariAline Belfiori. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- WARDE, Mirian Jorge. 1998. A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ZUIN, Antonio A. 2003. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. In: *Educação e Sociedade*, Campinas / São Paulo, vol. 24, nº 83, p. 417-427.

## **Anexo 1 – Roteiros de registros e entrevistas**

### **Registro no Centro de Apoio Pedagógico (CAP), sobre os alunos:**

- Nome:
- Sexo:
- Data de nascimento:
- Naturalidade:
- Tipo de cegueira:
- Se adquirida, com que idade?
- Causa da cegueira:
- Série que estuda:
- Já repetiu o ano nesse colégio?
- Quanto tempo estuda nesse colégio?
- Nível de escolaridade dos pais:
- Profissão ou ocupação funcional dos pais:
- Nível de escolaridade dos irmãos:
- Trabalha?
- Frequência na escola: boa, regular ou ruim?

**Caracterização do colégio:**

- Nome do colégio / ano de criação:
- Endereço / telefone:
- Nome da diretora e vice:
- Número total de alunos:
- Número de alunos/turno:
- Número de salas:
- Número de turmas por série:
- Número de professores:
- Número de alunos com deficiência:
- Número de alunos cegos:
- Tipo de apoio pedagógico para os alunos cegos: (professor especializado fixo ou itinerante)
- Tem classe especial?
- Tem sala de recursos?
- Tem livros em braille na biblioteca?
- Tem adaptação arquitetônica?
- A partir de quando a escola passou a matricular alunos cegos?

### **Roteiro de entrevistas: alunos com deficiência visual**

- Como foi sua trajetória escolar? Já repetiu o ano?
- Já precisou se afastar da escola? Por quanto tempo? Como foi essa experiência?
- Quanto tempo estuda no seu atual colégio? Qual sua opinião sobre ele?
- Como percebe suas relações no colégio? (ou) Como é seu relacionamento com os colegas, professores, funcionários?
- Qual a sua opinião sobre a forma como as pessoas agem com os que têm deficiências? (Percebe alguma atitude preconceituosa no colégio? Em caso afirmativo, descrever. Já vivenciou alguma situação semelhante?)
- Essas atitudes se diferenciam daquelas identificadas fora do colégio?
- Em que situações elas se manifestam?
- Essas atitudes interferem na sua aprendizagem?
- Quem são seus amigos mais próximos no colégio? E seus melhores amigos, são cegos ou videntes?
- Gosta de trabalhar em grupos? Por que?
- Participa de alguma atividade no colégio, além das aulas?
- De que matéria mais gosta?
- Onde prefere sentar na sala?
- Já estudou em escola especial? Quanto tempo? Como você avalia?
- Gosta de vir ao colégio? Por que?
- Pretende continuar os estudos?
- Pretende seguir alguma profissão?

**Roteiro de entrevistas: Professores**

- Qual sua formação?
- Qual foi sua reação ao encontrar um aluno com deficiência visual na sua sala de aula?
- A quem recorre para orientações sobre o trabalho pedagógico?
- Existe alguma manifestação de descontentamento ou incômodo por parte de professores ou funcionários em relação a esses alunos ou ao trabalho com eles?
- E por parte dos alunos em relação aos professores ou funcionários?
- Qual a orientação dada aos professores no que refere aos alunos com deficiência?
- Como você percebe a aprendizagem do aluno X na sua disciplina?
- Como você vê as interações do aluno X na classe e fora dela?
- Como é a frequência do aluno X?
- Existem fatos relacionados com esse aluno que lhe chama atenção?
- Qual sua expectativa sobre esse aluno?
- Considera que ele fará vestibular? Acredita que ele passa?
- Utiliza algum método específico para as atividades com os alunos?
- Qual a sua opinião sobre a inclusão?
- Como avalia o aluno?
- Acha que a escola mudou em alguma coisa ao incorporar esses alunos?
- Percebe alguma mudança no trabalho do professor?
- A presença do aluno com deficiência influencia na dinâmica da aula?

### **Roteiro de entrevistas: Colegas dos alunos com deficiência visual**

- Tem parente com alguma deficiência?
- Já teve algum amigo cego?
- O que você acha da relação de amizade entre pessoas e videntes?
- Como foi seu primeiro contato com X?
- Vocês já saíram juntas(os) alguma vez? Isso te incomodaria?
- Acha importante ter amigades com pessoas que têm alguma deficiência física? Por que?
- Considera que pessoas com deficiência visual têm mais facilidades ou dificuldades para iniciar relações de amizade? Por que?
- Considera que existe algum tipo de preconceito na escola (professores, funcionários, colegas) em relação aos estudantes com alguma deficiência? Como se manifesta?



## Anexo 2: Notas finais dos alunos

### NOTA GLOBAL DOS ALUNOS DO 1º ANO – 2000

ALUNOS	P O R T U G U Ê S	M A T E M Á T I C A	G E O G R A F I A	H I S T Ó R I A	B I O L O G I A	Q U Í M I C A	F Í S I C A	F I L O S O F I A	I N G L E S	A R T E S	E D. F Í S I C A	P E I	M É D I A	R E S U L T A D O
1- ALINE	6.5	5.7	6.4	8.0	6.0	6.6	6.2	8.0	5.6	6.4	-	-	6,5	AP
2- JONAS	6.3	6.1	5.0	7.7	5.6	6.5	5.6	6.0	5.5	6.4	-	-	6,0	AP
3-	7.3	6.5	6.0	7.3	5.8	7.3	6.8	7.1	5.2	6.9	-	-	6,6	AP
4-	6.5	5.6	7.5	7.9	6.5	6.5	6.5	7.2	5.0	6.5	-	-	6,5	AP
5-	6.7	3.6	5.5	5.0	5.0	5.2	5.0	7.9	5.0	5.0	-	-	5,3	AP
6-	6.2	5.3	5.5	6.3	5.7	5.5	5.2	7.5	5.5	6.0	-	-	5,8	AP
7-	5.1	5.7	5.0	6.0	5.2	5.0	5.0	6.7	5.0	5.2	-	-	5,3	AP
8-	5.5	5.6	5.0	5.7	5.2	5.0	5.2	7.2	5.0	5.5	-	-	5,4	AP
9-	6.0	5.3	5.5	2.6	6.0	5.0	SR	7.0	3.5	4.0	-	-	4,0	RP
10-	6.8	5.0	8.0	6.4	5.5	5.0	5.0	7.2	5.6	5.0	-	-	5,9	AP
11-	5.0	5.1	6.5	5.9	5.0	5.1	2.0	7.0	0	5.5	-	-	5,9	RP
12-	5.1	6.0	5.0	5.6	5.6	5.0	5.0	6.2	5.5	6.5	-	-	4,7	AP
13-	6.1	3.0	9.5	7.4	5.2	5.0	2.0	7.0	2.5	8.0	-	-	5,5	AP
14-	6.8	5.5	6.2	6.6	6.0	5.4	5.0	7.0	6.0	7.0	-	-	6,7	AP
15-	6.6	5.6	5.6	5.8	6.3	5.8	5.0	7.0	5.0	6.2	-	-	5,8	AP
16-	5.7	5.7	6.6	6.2	5.2	5.0	5.0	6.2	5.5	7.5	-	-	5,8	AP
17-	6.5	6.7	5.9	5.9	5.6	6.5	5.0	6.7	6.2	5.2	-	-	6,0	AP
18-	6.3	5.2	5.7	6.3	5.7	5.1	5.0	7.0	5.5	5.2	-	-	5,7	AP
19-	5.5	5.2	2.5	6.2	5.2	5.0	2.0	6.5	5.3	4.0	-	-	4,7	RP
20-	5.6	5.0	5.0	5.4	5.3	2.5	2.0	6.7	5.5	3.7	-	-	4,6	RP
21-	7.2	6.5	6.8	5.8	6.1	5.6	5.2	6.7	7.0	5.9	-	-	6,2	AP
22-	6.2	5.0	6.0	6.0	5.5	5.0	4.0	7.0	4.5	4.7	-	-	5,3	RP
23-	4.5	6.8	5.0	6.0	5.8	5.0	SR	6.2	4.5	6.0	-	-	4,9	RP
24-	6.1	5.1	6.1	6.0	5.4	5.0	5.0	6.7	5.7	5.5	-	-	5,6	AP
25-	6.7	5.5	7.1	5.9	6.4	5.3	5.0	7.0	6.1	7.7	-	-	6,2	AP
26-	5.3	5.0	6.0	6.3	5.2	2.5	5.0	6.7	3.0	5.5	-	-	5,0	RP
27-	7.0	5.6	5.6	6.8	6.0	5.0	5.1	6.5	6.5	6.2	-	-	6,0	AP
28-	5.7	5.3	5.3	5.3	5.7	5.5	5.0	7.0	5.5	8.7	-	-	5,9	AP
29-	6.3	5.0	5.2	6.2	5.3	5.5	5.0	6.5	6.5	7.2	-	-	6,5	AP
30-	6.5	5.0	5.0	6.1	8.0	2.0	SR	7.0	5.0	6.2	-	-	5,0	AP
31-	7.1	6.1	5.9	7.0	5.4	6.0	6.5	7.0	6.0	6.1	-	-	6,9	AP
32-	6.7	6.6	5.8	5.3	6.0	5.6	5.5	7.0	7.0	5.0	-	-	6,0	AP
33-	6.1	5.0	6.5	5.5	6.0	5.8	5.0	7.0	6.0	5.0	-	-	5,7	AP
34-	2.1	2.3	FV	1.0	-	1.3	0.8	2.5	3.0	0.5	-	-	1,3	RP
35-	5.7	5.0	5.4	6.2	6.0	5.0	5.0	6.7	5.0	6.0	-	-	5,6	AP
36-	6.7	6.7	5.7	5.9	7.0	6.4	5.7	6.2	7.0	7.2	-	-	6,4	AP
37-	6.7	6.3	6.1	6.2	7.0	*	5.7	6.2	7.0	5.4	-	-	5,6	AP
38-	5.5	5.0	5.0	1.0	5.4	2.0	4.0	7.0	5.4	2.7	-	-	4,3	AP
39-	6.5	7.0	6.6	5.9	7.0	6.4	5.0	6.5	6.1	5.1	-	-	6,2	AP
40-	5.2	5.3	6.0	6.4	6.0	5.3	SR	6.2	6.0	4.7	-	-	5,1	AP

Fontes: Atas do colégio.

## NOTA GLOBAL DOS ALUNOS DO 2º ANO – 2001

ALUNOS	P O R T U G U E S	I N G L E S	M A T E M Á T I C A	A R T E	B I O L O G I A	Q U I M I C A	F Í S I C A	G E O G R A F I A	H I S T O R I A	F I L O S O F I A	E D U C. F Í S I C A	M É D I A	A P R O V A D O S	R E P R O V A D O S
1- ALINE	6.7	5.0	6.6	6.5	5.1	6.6	7.6	7.7	6.7	6.25	AP	6,4	X	
2- JONAS	5.9	5.0	5.1	6.1	5.0	6.4	7.5	7.6	5.0	6.5	AP	6,0	X	
3-	5.6	5.0	6.6	5.2	6.0	5.9	5.0	6.8	5.1	5.0	AP	5,6	X	
4-	4.0	5.6	6.2	6.4	4.4	5.5	6.6	4.3	5.1	5.5	AP	5,3	X	
5-	6.3	6.0	7.9	5.0	6.5	7.6	7.1	7.0	5.6	5.2	AP	6,4	X	
6-	5.7	5.0	7.5	6.7	6.9	5.6	5.8	7.2	5.4	5.2	AP	6,1	X	
7-	4.3	5.0	4.5	6.3	4.4	5.0	5.2	6.0	5.2	5.0	AP	5,0	X	
8-	5.0	5.5	5.0	6.5	5.1	5.3	6.3	5.2	5.0	5.2	AP	5,4	X	
9-	5.0	5.5	5.0	6.0	5.6	6.9	5.9	5.3	5.0	5.2	AP	5,5	X	
10-	4.5	4.0	4.5	5.3	2.8	5.4	3.0	5.5	4.6	5.2	AP	4,4	X	
11-	4.2	5.5	6.3	5.3	5.0	5.4	2.5	5.1	5.5	6.0	AP	5,0	X	
12-	5.0	5.5	5.0	5.0	5.9	5.6	5.6	6.1	5.2	5.2	AP	5,4	X	
13-	5.6	5.0	5.5	5.3	6.0	5.0	5.8	5.7	5.0	6.0	AP	5,4	X	
14-	5.0	5.0	6.3	5.3	5.3	5.3	6.6	6.5	5.0	5.1	AP	5,5	X	
15-	5.0	5.5	5.4	6.0	5.0	6.0	6.4	6.3	5.6	6.0	AP	5,7	X	
16-	6.0	7.0	7.2	5.2	6.1	6.5	5.0	6.0	6.4	6.5	AP	6,1	X	
17-	6.5	7.0	9.4	5.1	7.7	8.2	8.7	7.8	5.1	5.5	AP	7,1	X	
18-	5.8	6.5	5.7	6.6	6.2	6.0	5.6	7.0	5.0	5.2	AP	5,9	X	
19-	3.7	4.5	4.5	6.7	2.0	5.9	5.0	6.1	5.0	7.0	AP	5,0	X	
20-	5.0	5.5	5.2	5.5	5.6	5.2	5.0	6.4	5.0	5.2	AP	5,3	X	
21-	7.1	7.5	8.0	6.5	7.7	7.6	8.3	8.8	8.0	6.7	AP	7,6	X	
22-	5.9	5.5	6.0	6.7	6.5	6.4	6.3	7.3	6.7	5.5	AP	6,2	X	
23-	5.9	6.0	5.3	6.0	5.0	5.0	5.3	6.2	5.0	6.5	AP	5,1	X	
24-	5.0	6.5	5.9	5.3	5.3	5.3	6.5	5.7	6.2	5.0	AP	5,6	X	
25-	3.1	5.0	5.0	5.0	4.4	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	AP	4,7	X	
26-	5.4	5.0	5.5	5.5	5.6	7.2	5.3	5.5	5.0	5.1	AP	5,5	X	
27-	5.0	4.0	5.0	5.0	3.0	5.1	5.0	6.3	5.4	5.5	AP	4,9	X	
28-	3.0	2.5	4.0	5.1	4.3	4.5	3.8	7.0	1.7	5.0	AP	4,0		X
29-	4.7	5.0	3.0	5.0	3.4	5.6	5.5	2.0	3.7	3.7	AP	4,1		X
30-	1.5	2.5	2.4	5.2	3.8	0.7	0.3	2.4	1.2	2.8	AP	2,2		X
31-	5.8	5.0	5.3	6.5	7.1	6.2	6.7	6.1	5.7	5.0	AP	5,9	X	
32-	7.0	6.0	8.5	6.6	6.9	7.8	7.0	6.4	5.4	6.5	AP	6,8	X	
33-	1.5	2.5	3.5	1.8	4.4	5.0	4.0	5.0	4.5	6.0	AP	3,8		X
34-	5.7	6.0	6.9	6.2	6.8	7.1	6.4	7.6	7.1	7.0	AP	6,6	X	
35-	5.0	6.5	5.3	6.0	5.1	5.2	5.7	5.9	5.0	5.5	AP	5,5	X	
36-	6.6	5.0	6.2	6.2	5.9	6.9	7.3	6.0	5.7	6.5	AP	6,2	X	
37-	6.1	5.0	6.4	6.9	5.8	6.5	6.4	6.4	5.6	6.5	AP	6,1	X	

Fonte: Atas do colégio.

## NOTA GLOBAL DOS ALUNOS DO 1º ANO – ENSINO MÉDIO / 2001

ALUNOS	P O R T U G U E S A	I N G L E S	M A T E M Á T I C A	F Í S I C A	Q U Í M I C A	B I O L O G I A	H I S T Ó R I A	G E O G R A F I A	A R T E S	E D U C. F Í S I C A	A P R O V A D O S	M É D I A	R E P R O V A D O S
1- Jaciara	6,2	5,0	5,1	5,2	6,0	5,9	5,3	5,3	6,5	AP	X	5,6	
2-	5,4	5,0	5,0	5,1	6,5	5,0	5,8	5,0	6,2	AP	X	5,4	
3-	6,6	6,5	7,3	7,0	7,3	7,0	6,3	7,7	6,3	AP	X	6,8	
4-	7,1	6,0	6,3	5,0	5,2	6,5	5,2	6,0	APR	AP	X	5,2	
5-	5,8	6,5	6,2	5,0	6,1	5,7	6,2	6,9	5,3	AP	X	5,9	
6-	6,3	5,5	5,2	5,5	5,1	6,7	5,4	6,6	5,2	AP	X	5,7	
7-	5,7	6,6	6,1	5,6	6,1	6,3	6,1	5,7	5,3	AP	X	5,9	
8-	8,8	7,0	6,6	5,0	6,1	7,2	6,6	7,0	5,0	AP	X	6,5	
9-	7,0	6,5	6,3	7,0	7,4	6,9	6,3	7,2	5,2	AP	X	6,6	
10-	5,4	5,0	5,5	5,3	6,5	5,7	5,1	5,5	5,0	AP	X	5,4	
11-	5,6	5,5	5,8	5,3	6,6	5,7	5,9	6,4	5,2	AP	X	5,7	
12-	5,6	6,5	5,5	5,8	6,2	5,9	5,2	6,2	5,2	AP	X	5,7	
13-	5,5	5,5	6,6	5,8	6,2	6,2	6,7	5,7	6,1	AP	X	6,0	
14-	5,9	5,5	5,7	6,3	7,0	6,6	6,6	5,8	5,2	AP	X	6,0	
15-	5,6	6,5	5,5	5,1	5,8	5,9	5,3	5,1	5,6	AP	X	5,6	
16-	6,4	5,5	5,0	5,0	6,5	5,5	5,7	7,6	5,3	AP	X	5,8	
17-	5,6	3,0	6,7	5,0	5,0	5,5	5,0	5,0	3,0	AP		4,3	X
18-	5,6	6,5	6,8	7,0	7,4	6,5	5,8	7,4	5,0	AP	X	6,4	
19-	6,3	5,5	5,7	7,0	6,1	6,4	5,4	5,9	5,9	AP	X	6,0	
20-	6,0	5,5	5,5	5,0	5,0	5,8	5,1	6,5	APR	AP	X	4,9	
21-	5,6	2,2	FV	FV	3,6	3,0	3,3	FV	FV	AP		1,9	X
22-	5,6	0,3	FV	5,1	2,3	FV	5,0	2,7	FV	AP		2,3	X
23-	FV	6,0	5,8	5,0	6,2	6,2	6,5	6,9	5,1	AP	X	5,3	
24-	6,3	5,5	5,0	5,0	6,0	5,5	5,0	7,0	5,5	AP	X	5,6	
25-	5,9	5,0	5,1	5,2	6,0	5,9	5,3	5,3	6,5	AP	X	5,5	
26-	6,4	6,5	7,8	6,0	6,7	6,8	7,1	5,8		AP	X	5,9	
27-	6,4	6,0	5,2	6,0	5,9	6,3	6,8	7,1		AP	X	6,1	
28-	5,0	5,0	6,5	5,0	5,1	5,5	5,4	5,0		AP	X	5,3	
29-	7,2	7,5	7,2	7,0	7,7	7,2	7,8	7,8		AP	X	7,3	
30-	5,0	5,0	5,2	5,0	7,0	5,5	6,0	5,4		AP	X	5,3	
31-	6,6	7,0	7,5	6,0	6,1	6,8	6,2	5,6		AP	X	6,3	
32-	5,0	6,0	5,6	5,3	7,0	6,1	5,5	6,8		AP	X	5,9	
33-	5,0	5,0	6,7	5,2	5,0	5,0	5,1	5,0		AP	X	5,2	
34-	,1	6,2	5,7	6,1	6,3	5,7	5,1	6,1		AP	X	5,8	

Fontes: Atas do Colégio.

### Anexo 3: entrevistas

#### Entrevista com aluna Aline do 3º ano

Idade: 22 anos

Naturalidade: Barreiras – Bahia

Tipo de deficiência visual / causa: visão subnormal / retinose pigmentar.

P: Você tem cegueira total, Aline?

R: Não. Tenho baixa visão. Eu consigo ver sua sombra, certos movimentos; vi você tirando o gravador da bolsa, eu vejo as coisas ao meu redor. Eu uso bengala porque me ajuda muito. Não sei, com certeza, qual a causa. Na família de minha mãe não tem ninguém cego. Pode ser um problema na família de meu pai ou um problema de consangüinidade, mas, como minha mãe não tem mais contato com ele, não dá pra gente saber.

P: Quantos anos tem a sua mãe?

R: 50 anos.

P: Qual o nível de escolaridade de seus pais?

R: Minha mãe, acho que ela só fez até o primário. E meu pai eu não conheço e dele eu não sei nada. Minha mãe é doméstica mesmo. Fica em casa.

P: Você tinha me falado que tem também um irmão, ele estuda?

R: Tenho só um, mas ele não pode estudar. Ele tem outras deficiências, ele não enxerga e tem um problema mental, um atraso. Ele até entende as coisas, mas não acompanha bem as coisas. Está com 21 anos.

P: Você já repetiu ano?

R: Nunca.

P: Quanto tempo você estuda no seu colégio atual?

R: Três anos.

P: Me fale de sua história escolar, como foi no começo...

R: Eu fiz suplência num colégio regular pra chegar até o ginásio, porque eu entrei um pouco atrasada no Instituto de Cegos, com 11 anos, por causa do problema da visão. Eles achavam que eu não iria ter condições de acompanhar, até que uma professora resolveu tentar e me encaminhou para essa escola, onde eu fiz a suplência. Aí eu passei, graças a Deus, e fui fazer o ginásio no ICEIA. Acabei o ginásio e fui pra outro colégio que tinha segundo grau, mas era no turno da tarde e eu não queria. Aí eu fui para o colégio e estou até hoje e, graças a Deus, com fé em Deus, este é o último ano. A dificuldade maior foi conseguir chegar na escola, por causa da idade. Porque o pessoal achava que eu não ia conseguir acompanhar os estudos. Com 11 anos de idade eu fui aprender o braille e eles diziam que teria que ser antes, com seis anos etc. A maior dificuldade foi essa, porque depois que eu cheguei no colégio eu estava disposta mesmo. Aprendi a escrever também com caneta, porque eu enxergava melhor que hoje, dava pra ver o quadro. Mas mesmo assim eles achavam que eu não teria condições de ir para a escola, pois estava uma aluna ultrapassada. Só com 13 anos é que eu consegui ir para a escola, mas já sabia o *braille*, já sabia escrever.

P: Porque você só entrou no Instituto com onze anos, Aline?

R: Porque minha mãe não conhecia, não sabia. Ela tentava me colocar em escolinhas pagas de bairro, porque as públicas não me aceitavam, mas eles não me aceitavam, diziam que ia pagar em vão, porque não sabiam como trabalhar com cegos.

P: Quanto tempo tem que você saiu do Instituto dos Cegos?

R: Dois anos.

P: O que você está achando desse retorno para casa?

R: Eu prefiro agora. Lá eu tinha tudo, mas agora eu tenho minhas coisas, meu conforto que é pouco, mas é meu, meu quarto, posso ajudar minha mãe, meu irmão. Agora, eu tenho minha vida.

P: E agora, você gosta de ir para o colégio?

R: Eu nunca falto. Apesar da distância, eu levanto às cinco da manhã, eu faço o possível pra chegar nos horários, eu faço o possível pra acompanhar as aulas pra estar ali participando, saber de tudo. Eu gosto de saber de tudo. Eu poderia estar melhor na escola. Tenho algumas dificuldades que me impedem de ser melhor, tipo a distância, eu chego em casa já muito cansada. Saio cinco da manhã para a escola, de lá venho para o CAP, daqui vou pra casa e chego lá à noite, isso cansa, aí dá sono e eu não consigo, às vezes, estudar até o final o assunto, isso é cansativo. Poderia ser melhor.

P: Você acha que hoje tem menos dificuldade do que antes nos estudos?

R: Não, hoje eu tenho mais. Matemática, Física são muito difíceis. Química é muito complicado.

P: Qual era a sua expectativa ao matricular-se na escola?

R: Queria ver gente nova, depois de tanto tempo no Instituto, podendo voltar pra minha casa e ver todo dia minha família. Fazer o segundo grau e terminar pra fazer outras coisas, vestibular, quem sabe?

P: E no colégio, como é sua convivência com os colegas e professores?

R: As coisas lá, acontecem, geralmente, à noite, aí eu não vou. Festinhas, essas coisas, eu não vou. Tenho amizade assim de conversar nos intervalos, bater papo. Mas esse ano eu não tenho. No intervalo eu desço, vou pra sala da professora de apoio pra ver se tem material pronto, pra tirar alguma dúvida com ela. Quando não, eu fico lá na sala lendo alguma coisa, ou então se tiver alguém pra conversar eu converso, eu não me aperto não. Quando vim para cá no ano passado tinha amigos que eram bem próximos, eram duas pessoas que estudaram no Instituto de Cegos,

era amizade velha. A gente ficava no intervalo conversando, íamos à Biblioteca Pública juntos, fazíamos pesquisa, conversávamos segredos, aí era mais com ela. Nas séries anteriores tinha mais, porque no Instituto de Cegos era todo mundo uma família, ficávamos todo mundo juntinho. Na outra escola também tinha uma amiga, também cega, mas que foi embora para outra cidade e teve que parar de estudar. Onde eu achei mais dificuldades está sendo nesse colégio, mas eu tento, não sei se é porque os outros amigos eram do Instituto e aí eu tinha uma proximidade maior.

P: Foi tranqüilo quando você entrou no colégio, no segundo grau?

P: Não foi não, nem pra mim, nem pra todo mundo. Saí de um lugar totalmente seguro para outro que não conhecia nada nem ninguém. Éramos quatro cegos na sala e alguns professores nem percebiam ou ignoravam. O colégio não estava acostumado a receber deficientes e aí os professores esqueciam de dar as provas para a professora de apoio transcrever, atrasavam tudo e dificultava o ensino. Parece que tinha uma espécie de preconceito, alguns. Muitos perguntavam: “você anda só, você faz isso só?”. Essas perguntas, bobagens, as pessoas não sabem, nunca tiveram um deficiente próximo, aí, ficam achando estranho. Mas depois se acostumam, com o tempo se acostumam. Mas tem preconceito, sim. Só o fato de o professor ficar resistindo à presença de um deficiente na sala, né, não dá os materiais, esquece o tempo todo... Eu acho isso demais, levar o ano todo esquecendo do aluno. Agora eu acho que passei por essas provas na vida e eu já venci. Bem, pelo menos naquele momento, porque esse ano mesmo tenho um professor que está lá, me incomodando. Mas eu já percebi que todo ano vai ter sempre um, no vestibular, na faculdade, em qualquer lugar. Isso dificulta a aprendizagem, porque se ele não dá o material a tempo, como eu vou acompanhar as aulas na sala? Eu posso até aprender, mas não vou acompanhar com mais rapidez, fica sempre alguma coisa faltando. Ter um professor dedicado, o de matemática mesmo, ele é muito dedicado. Ele já percebeu que eu enxergo com piloto, aí ele faz no papel pra mim, ele me dá dicas, pergunta se eu entendi, isso facilita.

P: E como foi para fazer amigos?

R: Aí eu não tenho problemas não. Eu gosto de perguntar, de conversar.

P: Você acha bom ter Jonas como seu colega de turma?

R: Normal. Eu prefiro estudar sozinha. Só eu como deficiente visual na sala. No colégio na sala, até aqui no CAP mesmo, eu gosto mais. Na sala eu sento de um lado e ele senta bem do outro. Pra mim tanto faz, eu não tenho muita amizade com ele. Mas a gente não briga em sala, não. Se ele tiver alguma dificuldade e me perguntar eu explico, eu acho que é a mesma coisa com ele. Eu sento na frente, pra quando eu não entender uma coisa eu perguntar logo: “professor não entendi isso”.

P: Por que?

R: Ah, sei lá, eu acho que a atenção do professor é maior. Até as dificuldades que eu tenho nas aulas, ficam mais fáceis de esclarecer, porque tem colegas, que só porque acham que já sabem, querem adiantar o assunto e eu não gosto disso.

P: E os professores fazem adaptações para que você entenda o assunto?

R: Só aqueles que se dedicam mesmo, que se preocupam mesmo e são poucos. Eu tenho dez professores e a maioria hoje se dedicam, mas já teve casos de ser a minoria. Só o de Física que está implicando um pouquinho.

P: Você gosta de trabalhar em grupos no colégio?

R: Às vezes, porque tem gente que não tem muita responsabilidade e eu sou muito preocupada. Quando chegamos no colégio, que éramos seis deficientes, alguns professores achavam que deveria ser um grupo só de cegos, outros achavam que deveria ficar cada um numa equipe. Isso não existe, é o aluno quem deve escolher. Aí depois a gente foi convencendo os professores que a gente poderia escolher igual aos outros alunos, a não ser que ele fizesse um sorteio na sala ou então que ele formasse os grupos com o mesmo critério pra todos. Mas a gente também poderia



ter nosso livre arbítrio. Aí eles foram se acostumando. À vezes, os colegas chamam, eu não gosto de esperar não. Eu vou até eles e pergunto se a equipe está formada.

P: Qual a matéria que você mais gosta?

R: A matéria que eu mais gosto é biologia.

P: E a que menos gosta?

R: Física.

P: E como são os professores dessas disciplinas?

R: A de Biologia poderia ser melhor. Ela tenta dá atenção, mas sei lá, é meio assim. E o de Física é pior. Mas eu gosto de Biologia, porque eu gosto desde o primário, por causa de Ciências. E Física, tem muito de matemática e eu nunca gostei de matemática.

P: Quanto tempo você ficou no Instituto de Cegos?

R: Eu fiquei uns dez anos no Instituto de Cegos. Lá é um internato onde os alunos ficam, dormem, fazem refeições e tudo. E tem banca, só não tem escola. O carro leva e trás quem não sabe andar na rua. Eu acho melhor como eu estou hoje, porque eu estou na minha casa, é minha casa, eu tenho meu conforto na minha casa mesmo, eu estou na minha família, é diferente, né? Eu fiquei tanto tempo lá porque naquela época só tinha internato.

P: E precisava ficar todo esse tempo?

R: Por causa da distância pra minha casa, eu aproveitei a oportunidade.

P: Você gostava de ficar lá?

P: Gostava em parte, porque facilitava: a distância, pegar ônibus, o corre-corre... Eu tinha melhores notas, porque tinha mais tempo de estudar, mais disposição, mas sentia saudade de minha família, eu gosto muito de minha família, eu gosto de estar em casa.

P: Você falou que sua freqüência é muito boa; isso é por obrigação ou porque você gosta de ir para o colégio?

R: Eu gosto de estudar. Eu gosto de estudar.

P: E esse colégio atende suas necessidades?

R: Não, eu estou lá porque, na época, só tinha um turno no outro colégio, aí eu achei uma vaga lá. Teve uma pessoa também que se interessou muito por mim que foi a Diretora de lá, mas eu não gostei muito de lá não, os outros colégios eu gostei mais.

P: Você pretende continuar os estudos, Aline?

R: Pretendo. Pretendo fazer vestibular para Nutrição ou Serviço Social. É o que eu mais quero na vida e se Deus quiser vou conseguir.

P: Você considera que nos últimos anos houve algum tipo de melhoria na situação das pessoas com deficiência no Brasil?

R: Eu acho que tem que melhorar bastante, viu? Você ainda vê tantas dificuldades, pessoas que ainda não aceitam, eu não sei, acho que os governantes tinham que se interessar mais ... Acho que tem que melhorar. Acho que poderia reservar mais vagas para deficientes. Acho que aqui no Brasil não dão muito crédito não, tem que ser na base da lei, no empurrão.

P: O que você acha que poderia melhorar no colégio?

R: Eu acho que os professores deveriam estar mais cientes porque quando chegam alunos deficientes eles ficam totalmente perdidos. Mas eu vou e volto, porque quando fomos para o colégio a Diretora daqui do CAP foi lá, conversou com os professores e mesmo assim, tem professores que ainda se comportam como se fosse a primeira vez que tivesse vendo a gente ali. Os novos professores que chegam ficam sem saber, os que se interessam conversam com a gente. Mas eu nem espero, vou logo e digo "olha professor, aqui no colégio tem uma professora que transcreve minhas provas, ela fica em tal sala, assim, assim, assim... O senhor tem que entregar tudo que ela vai bater na máquina e o senhor, vai devolver pra mim, aí

eu faço a prova, o senhor leva pra ela pra transcrever, aí corrige e me entrega”. É assim.

P: E eles cumprem esse acordo?

R: Não, isso é que é difícil. Acho que eles acham que a gente tem que correr atrás. É um negócio bem exaustante. É que a gente gosta de estudar, porque quem não gosta, larga de mão.

P: Pra você, por que eles agem assim?

R: É porque eles acham que dá muito trabalho. Acham que é muita dificuldade descer um pavimento pra ir na sala da Professora Especialista entregar o material. Tem professor que vai, o de matemática vai, muito atencioso, ele vai. Tem outros que fazem um cavalo de batalha. Fazem pouco caso, talvez. No intervalo poderia passar, mas desistem vão fazer outra coisa, lanchar...

P: O que você faz quando eles agem dessa forma?

R: Como eu participo muito nas aulas, eu pergunto muito, os professores me respeitam, mas alguns são duros. Eu, geralmente, converso muito com a professora de apoio, mas até com ela eles são difíceis. Não entregam o material, ela fica correndo atrás. Pode ser bom pra gente essa pesquisa, mas você devia fazer chegar na Secretaria de Educação o que você vai ver no colégio, porque parece que em todos é a mesma coisa.

P: Como é que você vê a educação escolar?

R: Olha, eu gosto de estudar, eu gosto. É bom entender as coisas, saber porque as coisas acontecem, ter amigos. O problema é, como eu lhe disse antes, essa espécie de preconceito, parece que não acreditam que a gente é capaz. Só tenho essa queixa, porque isso, Luciene, vai influenciar em todo o resto.

**Entrevista com a aluna Jaciara do 2º ano**

Data de nascimento: 15/11/1982

Naturalidade: Salvador-BA

Tipo de deficiência visual / causa: cegueira total / Glaucoma congênita.

P: Você mora com a sua família?

R: Moro com minha mãe e minha irmã. Não conheço meu pai.

P: Qual a escolaridade delas?

R: Minha irmã fez até o terceiro ano e a minha mãe não estudou.

P: Elas trabalham?

R: Minha mãe trabalha num restaurante como cozinheira e minha irmã trabalha numa fábrica de tecidos.

P: Você sabe o que causou a sua cegueira, Jaciara?

R: Não, desconheço. Minha mãe e minha irmã não são cegas.

P: Já repetiu algum ano?

R: Não.

P: Quanto tempo estuda nesse Colégio?

R: Comecei no ano passado.

P: Qual era sua expectativa quando entrou no colégio?

R: Eu pensava ser bom a gente mudar, ser mais livre, conhecer outros colegas, poder marcar pra estudar em qualquer lugar, ter mais amigos.

P: Como é sua freqüência no colégio?

R: Considero boa.

P: Você gosta de ir para o colégio?

R: Tem períodos que sim, porque tem períodos que não são bons. Quando eu estou mais chateada, porque na escola a gente tem muitos amigos e os amigos acabam aliviando o que a gente está sentindo. Quando estou assim, prefiro ir.

P: E como vão os seus estudos?

R: Regular, poderia ser melhor. E depende principalmente de mim. Eu mudei muito em relação ao ano passado. O ano passado eu estava cem por cento melhor. Esse ano eu não sei o que está acontecendo comigo, porque estou tendo muitas dificuldades, principalmente nas matérias de “exatas”. Eu estou na aula, de repente já penso outra coisa e não consigo me concentrar.

P: Como foi sua trajetória escolar?

R: Eu cheguei no Instituto em 1989, tinha sete anos; fui trabalhar a coordenação motora. Depois tive outros professores que me alfabetizaram e em noventa e três eu fui pra escola regular, já fui direto pra primeira série. Na primeira série, na segunda e na terceira, eu tirava notas maravilhosas, até em matemática. Mas quando eu cheguei na quarta série, as coisas já foram se complicando, o nível já era outro totalmente diferente. Se bem que, no Instituto, a gente sempre teve um apoio, reforço escolar, tipo uma banca que sempre ajudou. Eu aprendi muito, muito mesmo com o pessoal do Instituto, eles me ajudaram bastante nos momentos que eu tive dificuldades. Quando eu estava na oitava série fui pra recuperação de matemática, mas consegui passar. Mas depois que eu saí do Instituto percebi que as dificuldades são muitas, o mundo é completamente diferente do que a gente tem lá dentro. Se você não for muito esperta aqui fora, vai se dá mal. Lá a gente tem tudo nas mãos, tem o professor, tem o pessoal que ajuda a gente, que educa a gente e aqui não é assim. A gente não tem os professores tão disponíveis. Eu saí do Instituto e fui direto pra o colégio de segundo grau. O primeiro dia foi como um buraco se abrindo no chão. Eu me senti fora de tudo aquilo que estava ali. Eu não conseguia acreditar,

as pessoas eram outras, o lugar era diferente, pra mim foi muito difícil me acostumar com os colegas e professores. E o CAP não ajuda muito, é só uma hora de atendimento, pra quem estava no Instituto, pra quem ficava uma tarde toda sob orientação, é completamente diferente. O tempo não dá, o tempo não ajuda, você acaba ficando preocupada, brigando com o tempo, fica nervoso e acaba não aproveitando muito as coisas. O CAP veio pra ajudar, mas nem tanto. Eu não vejo muita utilidade. Eu sair de tão longe pra ficar uma hora... quando eu vejo, o tempo já acabou, não dá pra nada. O fato de eu estar com a mesma professora de apoio no CAP e no colégio, já ajuda bastante, porque ela sabe das minhas dificuldades no colégio. Só que nem sempre essas dificuldades são superadas como deveria ser. Se tivéssemos uma hora e meia a mais seria suficiente. O problema é que tem muito aluno pra ser atendido. Cada professor atende cinco alunos numa tarde, de hora em hora. O problema também é que não tem muitos professores especializados.

P: E quando você entrou no colégio, foi difícil fazer amizade com as pessoas, se aproximar...?

R: Por parte dos professores foi um pouco melhor porque Jonas e Aline já tinham passado por eles, então pra mim foi um pouco mais fácil. Com os colegas foi um pouquinho difícil, tanto que eu peguei mais um pouquinho de amizade com a turma já no final do ano. Foi um pouquinho difícil no início, tinham algumas colegas que vinham falar comigo, mas mesmo assim eu não me sentia à vontade como talvez eu me sinta hoje. Não me sentia a vontade muito por conta dos próprios colegas que não me davam espaço pra chegar até eles, pra conversar.

P: Você já precisou se afastar alguma vez da escola?

R: Não, nunca saí da escola.

P: E hoje, como que você se sente no colégio?

R: Hoje está melhor. Os colegas passam por mim, falam, até porque, a turma que eu estava no ano passado não é mais a mesma. Algumas meninas que estavam no ano passado estão comigo ainda e me ajudaram até a me entrosar com o pessoal novo.

Quando tem alguma palestra no auditório, às vezes eu vou, mas é chato pra entender, não dá pra perguntar porque tem muita gente. Se na sala já é complicado, que tem só o grupo mesmo... É muito raro os professores fazerem atividades fora da sala, ou então, é a noite. Só quando tem trabalho no grupo pra apresentar é que eu encontro os colegas fora do colégio. Teve uma situação em que o professor de química, ele é novo, ele é estagiário, e logo no primeiro dia da aula eu tive uma discussão com ele, porque ele não queria de jeito nenhum me ditar o assunto. Eu pedi a ele pra me ditar e ele não quis me ditar. E uma das minhas colegas novas sentou perto de mim pra falar comigo e conversou com ele, mas só que ele não entendeu e ele não me ditou o assunto, eu fiquei super chateada com isso porque eu nunca tinha me deparado com uma situação como essa. Aí, eu fui falar com a professora de apoio, que conversou com ele; até hoje ele não me dita o assunto, mas ele faz questão de copiar no papel e eu entrego a professora que transcreve. A professora de química antes dele, fazia questão de me ditar.

P: E você sente essa atitude por parte de outros professores, funcionários, colegas?

R: Você vai ver como os professores dão aulas. Se bem que tem alguns que vão falar que não têm condições, que não sabem como dar aulas pra cegos... Eu só tenho um ano aqui, mas ainda acho complicado estudar aqui. Olha, tem professores que realmente se recusam a ditar. Tem professores que não entregam o material e, sem isso, a gente não tem como acompanhar a aula. Porque quando a gente pega o material depois, a gente fica sem entender absolutamente nada. Eu acho que Aline e Jonas, que chegaram primeiro, devem ter passado por situações muito piores, porque antes deles não tinha ninguém. A verdade é que são eles que vão abrindo o caminho pra mim.

P: Você encontra muito eles dois?

R: Quase nunca encontro Jonas e Aline, quando encontro é na sala da professora de apoio, na hora do intervalo. Mas nem sempre eu vou no intervalo. Eu ando mais com meus colegas. Tem alguns que vão até me levar no ponto de ônibus.

P: Para onde você vai no intervalo?

R: À vezes fico conversando, quando ninguém vem conversar comigo, eu fico de cabeça baixa na carteira.

P: E isso acontece muito?

R: Sim, mas eu tenho os amigos certos pra conversar, para os trabalhos em grupos.

P: Como você reage quando as pessoas no colégio têm comportamentos que você considera excludente?

R: Ah, só tem eu na sala que é deficiente visual. Com Aline e Jonas fica mais fácil, dá pra questionar. Agora, quando os professores me pedem pra fazer prova sozinha porque não deu a prova pra professora de apoio transcrever, eu não aceito. Uma vez teve que mudar o dia da prova, porque eu disse que queria fazer a prova junto com todo mundo.

P: E os trabalhos em grupos, você gosta?

R: No ano passado eu tive muitos problemas com trabalhos em grupos, mas esse ano não. Não era muito solicitada pra participar dos grupos. Mas eu prefiro o trabalho individual porque quando a gente senta pra fazer uma pesquisa nem todo mundo comparece, então eu prefiro sozinha.

P: Você participa de outras atividades no colégio, além das aulas?

R: Não, as atividades são à noite e também porque quando eu entrei, eu estava com outras atividades fora. E eles ficaram sabendo da peça, eu os convidei pra assistir, eles me viram no jornal, comentaram. Isso é bom, porque eles percebem que eu sou mais capaz do que eles podem imaginar, que eu posso fazer mais coisas do que eu faço no colégio. Eu fiz teatro com um professor da UFBA e depois atuei em “Coroa de Tebas”.

P: Como foi essa experiência?

R: Pra mim foi algo muito particular em minha vida, eu pude conhecer muita gente, estudei muito. Ficamos um tempo bom em cartaz e até hoje eu me emociono quando



encontro as pessoas na rua e me cumprimentam dizendo que me viram no jornal, na televisão. Foi muito bom pra mim.

P: Seus colegas do colégio souberam?

R: Sim, mas eles não foram me ver, não me viram no jornal.

P: E você acha que eles pensam que você não é capaz de fazer alguma coisa?

R: Às vezes sim.

P: Qual a matéria que você mais gosta?

R: É História e Língua Portuguesa.

P: E a que você menos gosta?

R: Matemática.

P: E você gosta das aulas dos professores de História e Língua Portuguesa?

R: São ótimos professores: ditam, dão atenção, etc.

P: E da aula da professora de Matemática?

R: Eu gosto dela também, mas Matemática é muito complicada. Precisava de uma atenção maior. Tinha que ter material mais adaptado.

P: E os professores de História e Língua Portuguesa fazem isso?

R: Fazem sim, eu não tenho do que me queixar.

P: Como você vê a escola especial e a escola regular?

R: A escola especial tem uma coisa negativa que é a super proteção, não deixando a gente experimentar. Protege demais e quando você não está mais ali, a gente sente falta e as reações são totalmente outras. Agora falar da escola inclusiva, que por sinal não é isso tudo, precisaria ter mais apoio da escola especializada, não vejo esse apoio. O simples fato de colocar uma professora especializada lá, não significa

muita coisa. Tem que capacitar os professores, tem que dá mais palestras, colocando em prática a inclusão. Não fazem nada disso e atrapalha bastante nosso desenvolvimento enquanto pessoas.

P: Você falou que não falta às aulas, gosta de ir ao colégio, apesar de todas as dificuldades que você indica. Porque você dá essa importância?

R: Porque apesar de tudo o colégio tem muita coisa pra me ensinar e eu penso que através dela eu possa alcançar meus objetivos. Pelo menos o principal. Tanto que no período da greve eu estava morrendo de vontade de voltar. Lá falta muita coisa: mais adaptações, recursos, material.... Mas se for pra ser sincera mesmo, eu não acho que a gente seja bem aceito no colégio, não. Tem pessoas que se pudessem a gente não estaria lá. Tanto alunos como professores. Quem teve uma postura boa com a gente foi a Diretora. E lá, muita gente é contra ela e contra tudo o que ela faz. A gente está preocupado porque ela está saindo, a gente conseguiu uma sala para apoio pedagógico com muito sacrifício, muito mesmo. Tem um computador, mas não tem como usar ainda, não tem o programa VOX, tudo muito precário.

P: Vocês já solicitaram essas coisas que acham estar faltando?

R: Não. No ano passado tivemos muitos problemas com os professores, principalmente Jonas e Aline, no segundo ano. Os professores não queriam dar as provas pra eles fazerem juntos, eles faziam provas em datas diferentes. Eu também tive esse problema com a prova de Inglês. O pessoal da Secretaria de Educação foi lá pra resolver essa situação, foi quando a gente pediu essa sala pra gente, porque antes a gente tinha orientação com a professora de apoio na sala de professores, o maior barulho, as pessoas fumando, a gente quase não podia trabalhar. E no ano passado nós éramos seis, éramos mais fortes, aí a gente foi conversar com a Diretora.

P: Outras pessoas estiveram junto com vocês nessas solicitações?

R: Não, só a gente. Uma vez a gente pensou em falar com os nossos colegas pra não aceitar fazer as provas quando nosso material não estivesse em braille. Mas a gente desistiu porque percebemos que eles não iriam aceitar.

P: Você pretende continuar os estudos depois que acabar o segundo grau?

R: Sim quero fazer vestibular, só não sei pra que.

P: Você acha que a situação da pessoa com deficiência visual teve alguma melhora em relação à educação, saúde e trabalho?

R: Antigamente eram muito poucos os deficientes que entravam na escola, em qualquer nível. Eu percebo que tem muito mais alunos. A gente já conversa sobre isso. Emprego ainda é um espaço muito fechado. São poucos que conseguem trabalhar. As vagas são muitas, mas a gente não tem uma qualificação para o mercado atualmente. Atribuo isso a uma seletividade do mercado. Porque a gente precisa ter outras atividades porque isso faz diferença. Quando eu estava fazendo teatro as pessoas diziam que eu estava crescendo muito. É diferente a vida de uma pessoa que tem atividades diferentes e outra que não tem. A gente aprende muito com outras pessoas, em lugares que não só tenham deficientes visuais. Eu cresci muito. Eu até tinha mais vontade de fazer as coisas. Quem não faz determinadas coisas fica difícil até pra entender determinadas coisas e levar na naturalidade. Até hoje quando eu passo na rua, algumas pessoas me cumprimentam. Então eu sou vista como uma pessoa normal.

P: Como é que você vê a educação escolar?

R: Ah, é bom, a gente precisa, senão a gente vai fazer o que né? A gente precisa ter colegas, tem que aprender também. Eu gosto de ir para o colégio. O ruim é que as aulas, às vezes, são cansativas, dá sono, a gente não tem material, não tem apoio, parece que o problema é só da gente. Mas, eu não acho que só eu é que acho isso, não, eu tenho um bocado de colegas que filam aulas, pescam na prova, mas todos vêm, então é importante.

## Entrevista com o aluno Jonas do 3º ano

Data de nascimento: 01/03/79

Naturalidade: Salvador

Tipo de deficiência visual / causa: cegueira total / adquirida após contrair catapora

P: Como você ficou cego Jonas?

R: Eu perdi a visão com 19 anos. Alguns médicos dizem que foi porque eu tive catapora depois de adulto; foi na mesma época, coincidiu; alguns dizem que não foi da catapora e outros médicos dizem que foi; botam no laudo varicela, que dá uma possibilidade enorme, já que eu nem andava porque veio muito forte. Eu acho que foi da catapora porque eu enxergava bem, enxergava agulha em palheiro. Isso aconteceu em primeiro de setembro de 98 e a perda foi de um dia pro outro. Dormi enxergando, acordei sem enxergar. Tinha 19 anos. Aprendi rápido o *braille*, aprendi com 15 dias... Os códigos a gente vem aprendendo no decorrer.

P: Você já repetiu ano?

R: Quando enxergava já, duas vezes. Da oitava para o primeiro ano e no primeiro ano. Quer dizer, na verdade foram três, né, considero que eu perdi... eu perdi ano da sétima pra oitava, aí passei pra oitava, da oitava passei para o primeiro ano aí eu repeti um ano no primeiro e perdi a visão logo depois quando eu estava repetindo. Eu fiquei na verdade dois anos sem estudar. Eu estudava no Duque de Caxias.

P: E nesses dois anos que você ficou sem estudar, o que aconteceu?

R: Porque levou um tempo pra eu entrar no Instituto de Cegos pra me adaptar. Levou um tempo, a burocracia de fazer exame; aí levou um tempo... quando eu entrei no Instituto já estava no meio do ano. Eu não podia mais estudar; já tinha perdido o ano anterior, quando aconteceu foi no finalzinho de setembro, já quase outubro, quando entrei no Instituto já foi perto de São João. Aí, quando foi em novembro eu fui no colégio pra pedir minha transferência, só que a Diretora não deixou. Eu ia pedir

transferência pra outro colégio, porque era onde tinha recurso pra trabalhar com deficiência, nesse colégio não tinha.

P: Lá também tinham alunos com deficiência visual?

R: Tinham poucos alunos estudando, mas já tinha um conhecimento sobre como trabalhar com deficiente e eu tinha também muitas amizades lá. E nesse colégio, eu estudei lá desde noventa e cinco... Aí, a Diretora quando eu fui lá, ela disse que não, que ia fazer de tudo, que ia mover céus e terra pra botar recursos pra que eu continuasse lá... Aí foi que eu fui ficando, aí foi quando os meninos (outros alunos com deficiência visual) saíram do outro colégio e também foram pra lá, eles pediram e ela mesmo botou e quer que vá mais alunos pra lá.

P: Qual é o nível de escolaridade de seus pais?

R: Minha avó foi professora primária, tá aposentada e meu pai não concluiu o segundo grau. Minha mãe tá estudando, agora eu não sei em que série. Ela parou de estudar cedo, quando eu nasci, pra trabalhar ... Mas eu não moro com ela não; eu moro com minha avó e meu pai. Eu tenho outros irmãos por parte de pai. Minha irmã morava comigo, mas agora está morando com a mãe dela.

P: E qual é o nível de escolaridade dela?

R: Tá na sétima série. Minha mãe tem outros filhos, tem mais dois casais.

P: Todos estudam?

R: Minha irmã parou de estudar porque teve filho agora, e os outros estudam e os outros dois mais novos têm um ano, dois.

P: Sua mãe trabalha?

R: Minha mãe trabalha, não sei com que.

P: E seu pai?

R: Meu pai era gráfico, agora está parado.

P: Aposentado?

R: Não. Está parado.

P: Como é sua freqüência na escola?

R: Ultimamente eu estou relaxando. Eu considero regular.

P: Como você considera sua aprendizagem na escola?

R: É bem ruim, na questão da deficiência é bem ruim, mas meus estudos vão bem.

P: A freqüência era boa e foi ficando ruim agora?

R: É, vai chegando o terceiro ano a gente dá uma relaxada um pouquinho. Eu não trabalho, mas em compensação eu pratico esporte, aí eu tenho de manhã escola, de tarde eu estou aqui no CAP pra reforço, no curso de informática e à noite eu vou pra academia, ainda tenho aula de coral, então, às vezes, é cansativo.

P: Queria que você me falasse um pouco de sua trajetória escolar?

R: Da minha primeira à quarta série foi beleza, da alfabetização à quarta série foi excelente, foi todo num colégio só, não teve aquele negócio de mudar de colégio, com todos os professores eu tinha uma boa amizade, eu gostava mesmo de estudar, era escola particular, o professor realmente tinha vontade. Quando eu saí dessa escola, por não ter da quinta a oitava, eu fui pro Carneiro Ribeiro e aí eu recebi o choquezinho, vamos dizer, do ensino. Sair da escola particular pra uma pública... aí eu perdi o ano, quer dizer, perdi entre aspas, eu fui pra recuperação de uma matéria porque a professora não estava freqüentando e sobrou pra mim. Aí minha avó me tirou do Carneiro e me botou na escola particular com dependência. Aí eu fui pra sexta série, aí passei pra sétima na dependência, na sétima eu sai e perdi o ano. Aí fui pra escola pública de novo, passei pra oitava e fui pro colégio. Então, a melhor época pra mim foi até a quarta série. Daí em diante foi muito tumultuado... e agora, que voltou um pouquinho depois que perdi a visão. A gente vai deixando certas coisas mais de mão e vai se preocupando com outras, como os estudos, deixando mais de ficar na rua, brincando, indo pra farra, bebedeira, essas coisas...

P: E você deixou de fazer essas coisas por conta de que?

R: Quer dizer eu não deixei não, né, mas a gente reduz, tem certas coisas mesmo, eu gostava de ficar indo pra praia todo final de semana pra jogar bola, aí eu já não estou indo, já estou ocupando meu tempo no final de semana com outras coisas. Apesar de que, depois que perdi a visão, eu adquiri muitas coisas, não sabia tocar violão, hoje já sei.

P: Como foi pra você ter acontecido à perda da visão de um dia para o outro, como você falou?

R: Eu estava assistindo televisão, né, aí senti como se tivesse tudo embaçando o olho, isso no sábado. Eu estava de catapora, aí avisei a médica no mesmo dia que estava com esse probleminha no olho. Aí, ela disse pra mim, você está me vendo? Eu disse, estou. Ela disse, então você está enxergando, é da catapora; aí, passou um remédio tradicional que eles passam e mandou eu ficar em repouso. Aí, quando eu fui dormir de madrugada eu acordei e eu nem tinha o costume de acordar, aí acordei de madrugada e estava tudo escuro, fui no banheiro e estava escuro, aí eu pensei, é, faltou luz... não me preocupei, voltei e fui dormir; quando foi de manhã, levantei, abri o olho e não vi nada, aí já não tava vendo nada mesmo; achei que tinha faltado luz, eu disse, é, deve ser madrugada mesmo, quando chego perto da cozinha me bati com minha avó vindo da cozinha aí que eu vi que não estava enxergando. Isso foi no domingo, aí quando foi na segunda feira, eu já não tava podendo andar; me levaram pra emergência e eu fiquei internado vinte e um dias no Hospital das Clínicas, por causa da catapora, porque não tava podendo andar. Nesses vinte um dias, os médicos já foram me conscientizando, né... que eu tinha perdido a visão... um médico abriu o jogo comigo que eu podia ter morrido, porque veio muito forte, não podia cair um lenço de papel nas minhas pernas que doía. Vieram médicos, alunos de medicina, oftalmologista, fui bem atendido e tudo... aí depois que passou os vinte e um dias foi só a briga pra recuperar os movimentos, porque eu pisava mas não tinha equilíbrio nas pernas, não tinha força e caía.

P: Você já praticava esporte nessa época?

R: Já, eu faço esporte desde oitenta e nove. Aí eu fui ficando preocupado com essa questão de não poder sair sozinho, de não poder praticar esporte que eu até filava aula de vez em quando pra ir...não poder estar com meus amigos, de não poder ir pra uma festa, não poder ir pra nada. Mas com o tempo eu fui conhecendo como era a vida do deficiente visual que eu nunca tinha tido nenhum contato quando eu enxergava, fui conhecendo a vida, fui pro Instituto, né e me reabilitei e voltei a treinar, fiz o exame de faixa preta, hoje em dia eu dou aula, assim, mas não é trabalho, tô com um projeto pra dar aulas pro deficiente visual também... mas no começo eu só achava que não ia poder fazer aquilo, voltar a estudar, voltar a poder usar o computador, não poder usar...não poder escrever, não poder ler, não poder fazer mais nada... aí esse dois anos foi mesmo mais de adaptação, posso dizer que nos primeiros seis meses, por que o resto foi mais questão de... foi vinte e um dias que eu fiquei internado, o período de primeiro de setembro a vinte e um de setembro eu fiquei internado, de vinte e um de setembro a outubro, novembro eu tava me recuperando, andando de cadeira de rodas, tudo, fazendo fisioterapia e acostumando, aí quando eu comecei a andar que praticamente passou mais. Ainda fica, de vez em quando ainda fica, certas coisas que dá vontade de fazer e a gente não pode.

P: E sua família, seu pai, como foi? Você já morava somente com ele e sua avó?

R: Eu moro com eles desde pequeno, desde oito meses.

P: Sua avó tem que idade?

R: Acho que sete dois, ela é de vinte e oito. Ela se conforma, ela se conforma, você sabe que essas coisas assim ninguém se conforma e até alguns amigos meus também, por ter me visto enxergando e hoje não me ver enxergando mais, né, mas... Ah, eles falam, lamentam assim, “sua visão vai voltar”, ficam até mais preocupado que eu. Eu penso assim, eu perdi a visão mas ganhei muitas outras coisas, me tornei mais responsável. Minha avó fica achando assim que vai voltar; os médicos também não disseram nem que ia voltar nem que não ia, dizem que, como foi de repente,



pode também voltar de repente, como não pode... mas pediram pra que eu voltasse a estudar.

P: Você faz algum tipo de acompanhamento ou tratamento?

R: Eu faço uma vez por ano, vou no médico, mas ele diz que não precisa ter essa necessidade de estar voltando, porque a medicina tá evoluindo, mas a passos curtos... eles disseram que não era pra eu esquentar muito com isso não, porque se tiver que vir, vem.

P: Qual era a sua expectativa ao matricular-se no colégio?

R: Eu tava doido pra voltar pro colégio, poderia ter ido pra outro, pra evitar tanta perguntação: “como foi, como você ficou cego?” Mas eu quis ir pra lá, eu já conhecia o colégio, sabia como ele era, gostava de lá, conhecia muita gente, fiz movimento estudantil lá. E a Diretora foi legal, disse que ia fazer tudo pela inclusão e tal... Tanto que passei a freqüentar as aulas no final do ano, antes do ano letivo que me matriculei. Então, tava muito querendo voltar a estudar.

P: Qual a sua opinião sobre o colégio que atualmente você estuda?

R: Em relação à parte de acessibilidade para os deficientes, eu acho até razoável né, ainda tem alguns probleminhas do pessoal deixar certos objetos assim na porta, não ter ninguém pra conduzir lá dentro, apesar de que a gente já conhece tudo, mas o lugar que a gente sobe, não sei se você já viu, tem uma escadinha logo ali na frente, às vezes o pessoal fica sentado ali, mas... os colegas também são atenciosos, agora na questão no ensino pra deficiente visual, quer dizer, no ensino de uma maneira geral já não é essa coca-cola toda e quando chega pra deficiente visual então ... agora, vamos dizer inclusão, né, alguns professores que a gente pega “ah, eu não sei trabalhar com deficiente visual” e larga de mão. Principalmente no primeiro e segundo ano, a gente enfrentou muito isso, de professor não se interessar e pegar o material da gente e entregar para a professora de apoio transcrever faltando vinte e quatro horas pra fazer uma prova, ou de entregar no dia da prova pra adaptar pra gente fazer separado da turma. Teve uma vez que teve uma reunião lá pra poder

tirar essa diretora e eu aproveitei que a Secretaria de Educação tava lá também e fui pra reunião e comecei a falar: que eles estavam querendo tirar a diretora, no entanto, no lado de educar, de auxiliar a gente, eles não estavam fazendo nada. Aí expus tudo o que estava acontecendo, que a gente tava sendo excluído do projeto do PEI, por falta de material...

P: Me fale sobre o PEI...

R: É um Programa de Enriquecimento Instrumental, que veio de Israel, mas só que o governo alega que pra gente o material é caro, em compensação, o CAP se dispôs a transcrever todo o material, mas só que por uma questão de direito autoral, o pessoal não quer comprar o direito autoral pra gente fazer e queriam que a gente ficasse na sala assistindo aula. Então a gente foi contra porque se o governo vê a gente na sala, aí que não se interessa mesmo. Mas não adiantou a pressão, porque se passaram dois anos e não tivemos nenhum PEI. E, na questão que as provas não estavam sendo feitas na sala, que os professores não queriam explicar os assuntos pra gente, quando a gente pedia pra tirar dúvidas... como qualquer aluno, se eu não entendi eu quero esclarecer. Eles diziam: “ah, depois eu explico separado, na sala separada”, aí ficavam uma semana, a gente adulando mesmo, aí tinha que adiar a prova e tudo. E esse ano que a coisa tá melhorando, mas tem alguns professores também que é daquela opinião: “ah, depois eu lhe explico” e some, não dá muito valor e quando a gente vai cobrar dizem: “ah, porque eu não sei trabalhar com deficiente visual”. Eles não colaboram. Mas não adiantou a pressão, porque se passaram dois anos e não tivemos nenhum PEI.

P: E com seus colegas como é?

R: Os colegas até brigam pra gente ficar na sala, fazer trabalho em equipe...

P: Eram colegas que você já conhecia antes?

R: Nessa sala tenho dois colegas que já conhecia antes e o resto, a maioria é novo, mas a aceitação foi cem por cento.

P: Qual é a reação dos professores no primeiro dia de aula ao encontrar vocês na sala?

R: Teve um professor que no primeiro dia de aula, quando eu voltei para o colégio, porque quando fui procurar o colégio já estava pra acabar o ano aí a diretora me pediu pra assistir aula pra eu ir me adaptando e tal... esse professor, antes já tinha sido aluno dele e eu era quem mais participava nas aulas dele; ele fez uma coisa, que pelo curso que ele tinha ele não devia fazer, ele era advogado e professor de filosofia e sociologia, e quando ele me viu na sala, o primeiro impacto que ele teve foi: “como é que botam um aluno deficiente na sala em escola normal? Tinha que ser um colégio especial, uma sala especial e um professor especializado”. E disse na frente de todos os colegas. A primeira reação foi a minha e a segunda foi dos alunos que disseram: “não professor, se ele chegou até aqui não foi porque ninguém pegou ele pelo braço e botou não, foi porque ele batalhou como qualquer aluno”. E eu disse pra ele: “professor o senhor sabia que o que você esta fazendo é exclusão? Eu não preciso de escola especial não, porque o mesmo assunto que você vai me ensinar é o que você aprendeu na Faculdade e lá ninguém vai dizer que você vai ter que ter curso de educação especial não, ensina você ter educação, a fazer educação”. Aí, a galera também questionou muito ele e disseram que os professores falam muito que ganham mal, ganham mal e não querem trabalhar direito, quando vê aluno deficiente, quando vê aluno com alguma dificuldade não quer ensinar porque diz que ganha mal. No início do ano, teve um outro professor também que pegou um pouquinho no pé da gente mas foi coisa contornável: “ah, eu não sou preparada etc”. Teve uma professora de Inglês que disse que não tinha condições de dar uma aula pra gente e tirou a gente da sala, quer dizer, disse que a gente ficava se quisesse, que ela ia entregar a apostila e dar a nossa professora itinerante pra transcrever, a gente estudaria só pra fazer a prova, aí quando chegou no final do ano quis me botar na recuperação, sem me dar aulas. Aí eu fui pra diretoria, foi na mesma época que a Secretaria da Educação esteve lá... Isso foi no final do ano passado. Tem professor lá que pega a prova da gente, eu não sei se é por curiosidade ou por outro motivo, a gente dá a prova em Braille e leva dois meses, às vezes a gente vai saber o resultado na unidade seguinte. Eu fiz um teste nas primeiras semanas desse ano,

em março... e ele veio entregar o teste pra transcrever ontem. E a gente toda hora cobrando, a gente correndo atrás. A vice-diretora me disse que os professores não têm condições de rodar material porque a gente chega aqui e as máquinas estão quebradas e não tem computador. Eu perguntei: “professora, para a prova chegar na mão de alguém pra tirar uma xerox, a senhora não tem que digitar a prova separada? Então porque não pode fazer o mesmo e entregar a professora itinerante pra que ela possa transcrever”? Teve outro professor que ligou pra Secretaria de Educação pra procurar saber se tinha alguma lei que permitia o deficiente visual estar estudando em escola regular. Tudo isso aconteceu no ano que teve a briga com a Secretaria de Educação. Acho que eles falam tanto em democracia, mas na hora que vão pra prática se sentiram ofendidos porque eu defendi a diretora por ela ter dado essa força pra gente de cair em cima deles, porque eles, ao invés de brigar com a diretora tinham de estar se unindo pra poder dar um ensino de qualidade.

P: Quem são seus amigos mais próximos?

R: É misturado. Tenho amigos na academia, onde só tem eu de deficiente, tem a banda que eu participo também que é composta por músicos deficientes e por pessoas que enxergam, na minha vizinhança eu tenho muitos amigos. A banda tem dois anos, foi composta inicialmente só com deficientes e juntou um que sabia tocar teclado, outro que sabia tocar baixo e guitarra, e outro que tocava bateria, eu no contra-baixo. Eu aprendi a tocar violão depois que fiquei cego, depois fui pra guitarra e hoje toco contra-baixo. Eu gosto de jazz, blues... Aí, a gente resolveu, porque no meio de deficiente visual tem muito músico. Hoje a banda tomou dois caminhos: a Banda Novo Visual que toca tudo, hoje já toca em enterro, casamento, toca o que vier e tem o grupo que faz voz e violão. Tem uma menina que toca e canta, tem um grupo que canta músicas infantis, a gente oferece um pacote como se fosse uma produtora e manda pra prefeitura; e também pra dar espaço pro deficiente visual porque esse mercado é muito competitivo, a gente tem que botar quem tem talento no mercado. Eu saio muito com eles, a gente viaja muito, agora em São João a gente vai viajar no dia vinte e voltar no dia treze, pra o interior da Bahia; o trabalho da gente é mais voltado pro interior porque na capital é muito concorrido.

P: E sua família te incentiva pra essas atividades?

R: Eles apóiam. Aliás, tudo que eu fiz, desde que eu me conheço como gente, tudo que eu faço eles apóiam, estando errado eles aconselham, mas, sabe que a gente na adolescência é meio cabeça dura, mas apóiam...

P: No colégio, você gosta de trabalhar em grupos?

R: Eu gosto de trabalhar em grupos, mas com pessoas que queiram realmente trabalhar, porque, por a gente ter o problema da deficiência, a gente é bem mais cobrado do que os outros nas apresentações. Tipo assim: vai fazer uma apresentação de um trabalho ou seminário, então a gente não pode ficar com um papelzinho lá na frente pra ler em Braille, alguns não lêem rápido, eu mesmo não leio rápido, aí se a gente ficar gaguejando não vai passar o conteúdo, então eu gosto de estar num grupo que todo mundo trabalhe, porque fica mais fácil. Se por acaso eu, que tenho que decorar o que vou falar, se eu não me lembrar de alguma coisa, alguém corrige. Agora se você pegar um colega que vai com seu papelzinho ali na frente, só quer saber da parte dele ou não se preocupa em estudar porque sabe que pode confiar no outro que estuda, aí eu não gosto.

P: Você já teve algum problema para se inserir num grupo de trabalho?

R: Não, geralmente as pessoas me chamam pra entrar na equipe. Quanto a isso eu não nunca tive problemas, mas cada deficiente tem uma maneira de agir e se comportar com o pessoal na sala.

P: Você participa de outras atividades no colégio?

R: Eu me dou com todo mundo no colégio porque estou aqui há muito tempo, desde antes de ficar cego. Agora, eu não saio muito com os colegas porque eu tenho muitos amigos fora, eu tenho banda, toco, faço judô, quer dizer, são amigos antigos. Eu sou vice-líder da sala... No ano passado saí candidato a vice-presidente do Grêmio, mas não ganhei a eleição, tive perto da metade dos votos. Eu já trabalhava no movimento estudantil desde noventa e cinco, sempre fui envolvido com o movimento, quando eu perdi a visão, ao retornar, eu continuei fazendo parte do

Grêmio. Mas continuo no projeto da UNESCO de oficinas de esporte, artesanato, dança, música; o colégio cedeu o espaço e os alunos dão as oficinas. Eu estava dando aulas de esportes marciais, judô. Que era o projeto que a Diretora já queria implantar no colégio e veio a UNESCO e a gente apoiou, mas, eu estou afastado porque não chegou o material. O trabalho seria remunerado, mas dar aulas só por remuneração não é a minha não. Apesar de que ganhar dinheiro é importante, mas, me expor dando aulas sem as condições mínimas pra o aluno aprender, depois ele pode se machucar e dizer que a culpa é minha. Eu aprendi com professores que se interessam pelo esporte e não pela luta.

P: Qual a disciplina que você mais gosta?

R: Matemática, geografia, filosofia não, apesar de que eu quero fazer Direito, filosofia não é a minha praia, não. Dei filosofia no primeiro e segundo ano e só aprendi o que é o neoliberalismo. No primeiro ano, o professor chegava na sala e dizia: “faça uma pesquisa sobre neoliberalismo”, pronto, todo mundo tirava dez e passava. No segundo ano era: “faça uma pesquisa sobre o liberalismo e o neoliberalismo”, ou seja, a mesma coisa, fizemos uma prova com uma questão que valia dez, os testes eram mais pedindo a nossa opinião. Esse ano em sociologia é quase a mesma coisa. A professora já me perguntou porque eu não assistia as aulas dela, mas eu cheguei na sala e ela tava contando a vida dela. Gosto muito de história, geografia e Língua Portuguesa. Aí vai as que eu não gosto: química, física.

P: Como são as aulas dos professores?

R: No primeiro ano os professores tinham interesse de dar o módulo antecipadamente, quando iam dar aulas na sala já estavam com o material pronto, as apostilas. No segundo ano, alguns professores deram uma relaxada. Agora, no terceiro ano, tem um professor de matemática que quando pergunto pelo material ele já entregou a professora itinerante pra transcrever. Às vezes, antes ele me pergunta se eu já peguei o material da aula do dia, que ele já deu a professora de apoio. Isso contribui bastante pra gente passar a gostar da matéria. Se bem que tem umas matérias que a gente se encaixa mais, como tem outras que eu vejo lá, que

não vão servir em nada pra mim no que eu vou fazer futuramente, como é o caso de química, que no primeiro e segundo ano é bom, porque a gente passa a ter um conhecimento, agora no terceiro, ainda mais pra mim com a deficiência visual, pra o que eu quero seguir, a química não vai influenciar muito em nada, a física também, então eu acho elas desnecessárias.

P: Você gosta de ir para o colégio?

R: Gosto. Posso até não querer assistir uma aula ou outra. Hoje eu gosto mais que antes, quando enxergava. Antes, eu filava aula pra ficar dentro do próprio colégio, hoje eu não vejo mais essa necessidade, eu amadureci mais, antes eu tinha quinze anos, queria saber mais de namoradas. Agora eu me concentrei mais no estudo. Antes eu achava que ia fazer Processamento de Dados, depois achava que ia fazer Educação Física, a partir de 1999, 2000, eu fui botando mais na cabeça: “eu vou fazer Direito, eu vou fazer Direito”, aí fui tomando mais responsabilidade. Eu pretendo fazer Direito, História ou Psicologia, dizem que eu levo jeito, mas levo mais jeito pra Direito mesmo, eu gosto de mexer com leis, ficar lendo os artigos. Pra isso acontecer, eu preciso freqüentar o colégio, é importante essa preparação.

P: Como poderia ser a boa escola para alunos com deficiência visual?

R: Não precisaria nem os professores saber o braille, mas o básico: como explicar, como se portar com o deficiente na sala; ele não precisa ter um curso específico pra me explicar o assunto, bastava fazer como a professora de artes faz: “oh, aqui é um quadrado”, coloca na frente da gente, “isso é um quadrado, porque tem quatro lados iguais, pegue nos lados e sinta”. Isso foi ajudando a gente sobre o que é arte, arte abstrata etc. Saber fazer uma adaptação com alto relevo, colando borracha, palito, pra poder orientar o professor de apoio, porque ela adapta tudo, mas tem coisas de Física, de Química que só um profissional tem idéia como é. Por outro lado, tudo isso já era pra existir pronto, isso não é conteúdo curricular? Então, todo ano os professores vão precisar. A gente precisa de uma sala de recursos com computadores, com DOS VOX pra gente pesquisar e impressora a braille, porque os outros alunos, quando tem trabalho, eles procuram outros livros, a gente não tem

nem um livro. Material em braille fica enorme, como é que a gente pode carregar isso? E pra que, se o computador pode guardar tudo? Acho que a gente tinha que ter tudo isso, assim seríamos alunos com condições iguais.

P: Como é que você vê a educação escolar na sua vida? Que tipo de valor você dá para o fato de estar no terceiro ano, de ter feito esse caminho?

R: Eu acho importante. Mesmo tendo uma quebra nesse caminho, quando fiquei cego e perdi o ano, e mesmo depois, eu acho que não dá pra ficar sem estudar. A gente precisa pra poder ter uma profissão, pra entender as coisas, mesmo sabendo que tem coisas que a gente não precisa saber e a escola empurra na gente. Agora, eu acho que para um deficiente visual, a escola tinha que ser diferente do que é. Tem que ter inclusão, mas ela tem que ser diferente. Pra que todos os alunos possam aprender com o mesmo esforço. É diferente quando se é cego e quando não é. Eu sei disso, porque fui um outro aluno antes.

P: Você tem percebido alguma melhoria para as pessoas com deficiência em relação à saúde, trabalho, educação?

R: Em relação a trabalho, tá melhorando, mas ainda é desorganizado, porque tem leis que obrigam as empresas a colocar o deficiente no mercado de trabalho. Tem o Fundo de Amparo ao Trabalhador que dá os cursos profissionalizantes, mas não encaminham à empresa, não tem uma estrutura. Agora foi montado um núcleo chamado CAPAZ, que dá alguns cursos voltados pra informática, câmara escura, massagem, mas não encaminha para o mercado de trabalho. Porque um deficiente procurar as empresas sozinho, eles não dão muita atenção, agora se tivesse um grupo ou uma associação forte que obrigasse o cumprimento da lei seria diferente, mas um dia chega.

P: Considerando as estatísticas sobre as pessoas com deficiência, o IBGE encontrou 14, 5% e desse universo mais de 40% são de pessoas com deficiência visual. No entanto, em Salvador apenas 20 cegos estão matriculados no ensino médio. A que você atribui esse dado?



R: Um dos motivos é esse programa de aceleração. Depois que criaram, acho que deficiente nenhum mais quer estudar. Porque já é difícil você ser deficiente de qualquer espécie devido ao mercado de trabalho e a sociedade que não aceita, aí você quer concluir logo por estar com idade avançada. Aí, eles querem fazer as acelerações pra acabar logo, mas o conteúdo não foi absorvido, então, não entram na faculdade, vão ficando pra trás. Eu mesmo fiz aceleração, eu comecei paralelo ao primeiro ano, eu fiz duas provas de geografia e inglês, mas nem fui olhar o resultado porque eu vi que eu ia acabar me atrapalhando mesmo no que eu queria fazer, não ia ter base, ia ter que fazer cursinho depois, que é outra coisa complicada que tem duzentas pessoas na sala, aí eu parei e fiquei na escola regular. Vai demorar um pouquinho mais, mas em compensação eu vou estar bem mais preparado pra encarar o mercado de trabalho. E isso é questão também do governo que não investe muito em educação pra deficiente visual ou qualquer outra. Em outros Estados os deficientes trabalham e aqui não, aqui é “benefício” (*aposentadoria dada pelo governo às pessoas com deficiência*). Os deficientes recebem do governo, então recebem pra não estudar, recebem pra não trabalhar. Recebe uma aposentadoria. Saiu uma lei no Senado que o deficiente já pode receber desde que nasce, e criança já é bem mais fácil que adulto porque se vê logo; porque tem que fazer perícia, ir no médico, tem que pegar laudo num bocado de gente... aí alguns deficientes se acomodam: “não estou trabalhando, tenho meu tempo todo livre, então pra que vou estudar, se eu já ganho dinheiro mesmo”? Porque o objetivo do estudo é ter conhecimento, arrumar uma profissão e ganhar dinheiro, se eu já ganho sem passar pelas outras etapas, eu não vou. Se ele trabalhar, automaticamente ele perde o benefício. Os empresários não se interessam, eu fiz um curso numa turma de 46 alunos pra trabalhar com câmara escura, só um foi trabalhar. Alguns gostariam, mas muitos fazem por fazer, vão de qualquer jeito, no estágio até dão prejuízo queimando filme demais, não levam a sério, pensam que se trabalharem vão perder o benefício. Por mim, no dia que achar um emprego joga o benefício fora, eu vou pessoalmente cancelar.

P: Você participa da Associação Baiana de Cegos?

R: Eu vou lá toda sexta feira; antes eu ia muito mais, agora no terceiro ano tá mais difícil.

P: É isso Jonas, muito obrigado, a gente vai se encontrar no Colégio...

R: Vá mesmo, vá conversar com os professores. Essa pesquisa pode ajudar até a gente mesmo, porque uma professora da Faculdade como você, querendo entender isso... Teve uma semana pedagógica que a coordenadora do CAP foi fazer uma palestra lá no Duque, convidou os professores pra vir aqui no CAP assistir uma palestra e fazer o curso de Braille. Dos 58 professores só dois compareceram, um deles é meu professor. Só um, quando eu tenho atualmente dez matérias.

### **Entrevista com colega de classe de Jonas e Aline**

P: Qual sua idade?

R: 17 anos.

P: Você tem amigos ou alguém na sua família que tenha deficiência?

R: Não, Jonas e Aline são os únicos que eu tenho aproximação. Conheci eles esse ano.

P: Como é para você, ter colegas com deficiência visual?

R: Eu acho bom, porque eles me passam algo diferente. Eles sabem mais do que a gente, né? É interessante, porque na sala de aula, tudo o que os professores perguntam, eles são os primeiros a responder. Os professores falam que eles têm mais capacidade do que a gente que enxerga. Todos os professores falam isso, o professor de química, geografia, Língua Portuguesa, matemática, todos falam...

P: Vocês se encontram em outros lugares, além do Colégio?

R: Eu não convivo muito com eles, só na sala mesmo. Na sala a convivência é normal com todo mundo.

P: Como foi seu primeiro contato com eles?

R: A gente ia fazer um trabalho de uma matéria e aí só tinha eu e uma colega e aí eu pedi pra colocar ele na minha equipe, pra ele poder passar o que ele sabia pra gente também. Inicialmente a gente fica observando os mínimos detalhes, porque eles não estão vendo a gente, depois vai acostumando. Ele não copia muito as coisas, mas ele fala da cabeça dele. Eu apoio tudo que ele faz, os trabalhos, nas provas, tudo.

P: Jonas falou que você é a colega mais próxima dele. A que você atribui isso?

R: A capacidade que eu tenho pra mostrar pra eles o que está acontecendo no ambiente em que a gente estiver; falar as características das pessoas. Ele pergunta

as coisas, tipo assim “como é essa pessoa que está aí falando?”. Os exercícios pra gente ditar pra eles, ter paciência durante as aulas...

P: Você acha importante ter amizade com pessoas que são consideradas diferentes?

R: Acho, pelo conhecimento que eles têm mais que a gente, da gente poder trocar experiências...

P: Qual é seu sentimento em relação a uma pessoa cega ou deficiente visual?

R: Ah, eu fico constrangida. Como é que eles conseguem ficar sem enxergar? Teve uma vez mesmo que eu chorei porque fiquei sabendo que ele não era cego aí eu chorei muito, eu fiquei pensando: como deve ser? Como eles conhecem as coisas? Como é que passam isso pra eles? Como é que eles sentem as pessoas? Eu até perguntei pra ele: “Jonas, como você vê uma pessoa, como ela é, sem uma pessoa pra lhe indicar nada?” e ele respondeu “passando a mão”. Eu achei isso super engraçado.

P: Você já saiu alguma vez com Aline ou Jonas?

R: Só na sala mesmo que a gente se vê.

P: E com outros colegas da classe?

R: Também não, porque minha avó não deixa eu sair.

P: Você acha que a presença de Aline e Jonas na classe provoca alguma mudança nas aulas?

R: Incomoda um pouco na hora da gente ditar, né? Porque a gente está escrevendo e ao mesmo tempo tem que estar falando. Jonas é mais lento que Aline pra escrever porque tem menos tempo que ela de prática no *braille*, só isso. Alguns professores ajudam e ditam pra eles, outros não.

## Entrevista com colega de Jonas e Aline

P: Qual a sua idade?

R: 19

P: Você já teve outros colegas com deficiência ou alguém na família tem deficiência?

R: Meu irmão tem deficiência mental. Ele tem 22 anos. Talvez por isso eu não tenha estranhado tanto Jonas e Aline na sala. A deficiência do meu irmão não é grave, mas ele só fica em casa. É muito difícil porque ele não nasceu assim, foi devido a um acidente com ele quando estava de bicicleta e um ônibus pegou ele, que bateu a cabeça várias vezes. Aí se tornou uma pessoa agressiva, agredia todo mundo. Ele tinha 17 anos. Hoje toma medicação controlada, mas hoje ainda está assim porque ele quer, eu acho que ele poderia se recuperar, mas por ele querer ter tudo nas mãos, aí ele usa a doença como desculpa pra ter tudo e, realmente, ele tem tudo através da doença. Ele não faz nada e pode fazer tudo. Namora normalmente e tudo mais. Ele já foi internado várias vezes, mas ele namora normal, ele chegou a namorar a estagiária de enfermagem, ela percebia e dizia que ele não era um doente. Além dele, nunca tive aproximação com deficientes. É a primeira vez que tenho um colega deficiente na sala.

P: Como é a convivência com Jonas e Aline?

R: Quando eu os encontrei na sala eu fiquei curioso, queria aprender mais sobre eles e tentei tirar proveito disso, proveito eu falo como experiência de vida. Porque eles são totalmente tranquilos, não vejo eles se queixarem de nada. Tentei também ajudar, como até hoje ajudo. Eu sou mais próximo de Aline, Jonas é um pouco mais afastado. Eu trato ela normal, eu brinco muito com ela, como se fosse normal. A gente não sai pra outros lugares porque ela não pode, porque ela não quer. A gente fala de tudo, apesar dela ser cristã, eu brinco com ela como faço com meus colegas, minhas colegas, coisa de jovem mesmo. Eu não vejo ela como doente, como deficiente, não... eu trato ela normal. Quando ela está subindo a rampa eu

mando ela levar minha mochila, não eu que tenho que levar a dela, faço tudo ao contrário, essas coisas que a gente faz com os colegas.

P: Você acha que a dinâmica da sala de aula muda com a presença deles?

R: Isso aí eu não acho, em relação aos professores. A gente só tem uma professora que dá atenção realmente, o resto não dá a atenção que eles precisam. Acho que os professores não estavam preparados pra isso. Apesar deles estarem aqui já há algum tempo, mas não se prepararam. E fica difícil, você pode reparar até pelas notas deles, são notas mais baixas que as nossas. Apesar deles serem super inteligentes, Jonas mesmo é muito inteligente. No meu pensamento, eles ficam assim “ah, aqui não é o lugar de deficientes, então eu vou dar o que?” Eu percebo isso, pelas atitudes. Tirando a professora de Artes, que é a que dá mais atenção, com uma aula voltada também pra eles. Não acho que atrapalha... Com Aline, às vezes ficava confuso porque era eu que ditava, nossos professores não ditavam. Só que... eu tento entender o lado dela, só que ela é super ignorante, eu acho até que é pela impossibilidade de enxergar. Mas ela não deveria sentir tanta falta, porque ela já nasceu assim, então ninguém sente falta do que não tem. Ela é super ignorante mesmo, então eu parei um pouquinho assim e falei com ela, ela disse “não, eu não sou ignorante”. Eu falei “é, e as pessoas já perceberam”. Mas eu dito tudo pra ela, até quando eu tenho uma aula vaga e poderia fazer outra coisa, eu paro e explico as coisas a ela e tal, mas eu não consigo me adaptar mais a ela por causa da ignorância, ela é muito grossa. Mas eu converso tudo com ela. Ela acha que não, que não é assim...

P: Você considera que eles buscam se aproximar das pessoas, dos colegas? Como foi essa aproximação?

R: No meu caso, fui eu que me aproximei, porque estava a fim de conhecer mesmo e conversei e tentei ajudar, porque vi a dificuldade dela, aí me aproximei. E as pessoas da sala colocam eles um pouco de lado. Então minha preocupação, quando tem trabalhos de equipe, é formar minha equipe e formar a equipe dela, ou colocá-la na

minha equipe. Eu tenho meus amigos de antes, da turma do ano passado e ela não. Todo mundo já tinha seus grupinhos formados, ninguém os conhecia.

P: Você percebe alguma atitude de constrangimento em relação a eles?

R: Eu percebo o preconceito de cor, de aparência. Fica muito mais difícil pra uma pessoa que é deficiente e não ter uma boa aparência, as pessoas se aproximarem. Elas discriminam mesmo, porque a pessoa já tem uma deficiência e ainda não tem uma boa aparência... Porque as pessoas acham assim, uma pessoa que não é feminina, que não se arruma, fica um pouco diferente, principalmente com mulher. As meninas comentam que ela não se arruma muito, que vai ficar difícil de arranjar namorado. Porque pra mim isso é normal, eu namoraria com ela mesmo sendo deficiente, porque com a gente é normal mesmo. Uma vez me perguntaram: “porque você fica ajudando Aline, ela é tão estranha...” Porque com Aline tem isso também porque ela não se aproxima tanto. É porque com a gente a relação é diferente, mas ela é muito autoritária. As vezes, eu estou ditando alguma coisa pra ela e ela diz “vá mais devagar, você está muito rápido”. Mas eu entendo.

## Entrevista com colega de Jonas e Aline

P: Qual a sua idade?

R: 17

P: Você já teve outros colegas com deficiência?

R: Eu tive um amigo que tem deficiência auditiva, mas tem muito tempo que eu não vejo ele. Ele estudava em outra escola. Ele usava aparelho. E tenho um amigo agora que é meio mudo, ele fala só algumas coisas. A nossa convivência é totalmente normal, a gente ri muito, se diverte, saímos juntos, é normal mesmo. Jonas e Aline são também os primeiros colegas deficientes que já tive na mesma sala. No ano passado eles eram de outra turma, que tinha até mais cegos, então nós só os conhecemos esse ano.

P: Como é a convivência com Jonas e Aline?

R: No começo do ano, quando eu encontrei com eles na sala, eu achava que ia ter muita pena, entendeu? Eu falei “ih, esses ceguinhos aqui!”, sabe aquela coisa? Achava que não ia me dar bem com eles, que ia ficar com muita pena e tal... mas com o decorrer do tempo fui me habituando cada vez mais, achei até melhor, entendeu? Porque quando a gente convive assim, a gente acaba aprendendo assim, sobre o outro lado da vida, como é não ver completamente nada... E eu sou mais próximo de Jonas, eu sento atrás dele, a gente solta piada, conversa, faz palhaçada.

P: Muda alguma coisa na aula devido à presença deles?

R: Acho que influencia, porque alguns professores dão muita atenção a eles. Já que eles não vêem, os professores tentam transmitir o que eles não vêem através de palavras. Acho que isso é interessante. Pra mim é neutro, não me incomoda em nada. É bom porque a gente aprende, convive e vai perdendo o preconceito. E a partir do momento que a gente perde o preconceito de uma pessoa com deficiência visual, a gente vai perder também em relação a uma pessoa que não ouve, que não fala ou que anda de cadeira de rodas. A gente aprende.



P: E da parte deles, como você vê?

R: Acho que eles foram se adaptando bem, entendeu? Hoje em dia todo mundo fala com eles. Mas eles ficam mais quietos. Jonas não, ele fica na porta, as pessoas ajudam ele a descer a rampa, ele é gente boa, é bem alegre, a gente conta piadas, as meninas ficam dando risada. Eles, geralmente, durante o intervalo, vêm pra cá pra sala da professora de apoio porque parece que é o lugar onde eles se sentem bem, acho que é porque a professora entende mais a maneira deles lerem, eu não sei, aí eu iria falar por eles, porque eu não sei.

P: Você percebe alguma atitude de constrangimento em relação a eles?

R: Eu já vi brincadeiras de muito mau gosto de muita gente aqui. Uma vez uma outra menina deficiente visual ia descendo a rampa aqui e as pessoas começaram a abusar: “olha, o degrau, tem uma escada na frente!”, pra ela se atrapalhar, tropeçar. Achei de muito mau gosto, nunca fiz isso, nunca vou fazer. E quando eu vi isso eu falei pra o colega “você é um panaca”. Então, eu acho que as pessoas realmente dão uma distância deles, lá na sala, as pessoas falam como falam com qualquer pessoa, mas dão uma distância. É tipo assim, tratam bem, mas por obrigação, por formalidade, mas você sente nas atitudes das pessoas. Isso tem muito com o pessoal que senta mais no fundo. Eles sentam na frente. O pessoal do fundo, eu não vejo muito conversar com eles nem transmitir nada de bom e agradável pra eles, não. Então, eu acho que rola alguma coisa diferente, que no fundo é preconceito.

### Entrevista com colega de Jaciara do 2º ano

P: Qual a sua idade?

R: 16 anos.

P: Você tem algum parente, ou amigo, colega com deficiência, ou já teve?

R: Não, nunca tive.

P: Como é sua relação de amizade com Jaciara?

R: Prá mim foi bom conhecer Jaciara, porque eu aprendi a conviver com as dificuldades dos outros, aprendi a ver a vida de uma maneira diferente, aprendi a ver as coisas... Porque quando existe um obstáculo nas nossas vidas não é pra gente parar, a gente tem que continuar porque a vida não acabou. E Jaciara é um exemplo.

P: Como foi o primeiro contato com ela?

R: No início eu fiquei assustada, mas depois eu me acostumei. Eu sentava afastada dela, quando foi um dia, na aula de matemática, eu sentei junto dela e perguntei se ela queria fazer amizade comigo, aí ficamos amigas e até hoje.

P: E como é com os outros colegas?

G: Eu acho que as pessoas não conseguem se aproximar dela, não sei, não se abrem pra dialogar com ela, conversar com ela. Então como ela tem a deficiência, ela não enxerga, fica difícil o contato dela com as pessoas porque ela não está vendo a gente, a gente que tem que ir até ela.

P: Vocês já saíram juntas para outros lugares, fora do colégio?

G: Não, só pra levar ela no ponto de ônibus.

P: Você considera que existe algum tipo de preconceito na escola?

R: Eu acho que existe, mas não de uma maneira explícita e aí a gente não vê. De uma certa forma eles escondem isso das outras pessoas, mas dá pra perceber.

Às vezes quando ela fala alguma coisa, pela atitude dela todo mundo fica espantado, pela atitude que ela tomou, por ela ser uma deficiente visual.

P: Qual o sentimento que você tem em relação a uma pessoa cega?

R: Eu acho que devia ter pessoas especializadas pra ela. Ela devia ter um tratamento melhor, porque os professores muitas vezes não têm muita paciência com ela. Às vezes eles estão escrevendo no quadro e não querem ditar pra ela. Então devia ter outros recursos pra ela ser mais bem atendida no ambiente onde ela está.

P: Você acha que a avaliação deveria ser diferenciada para ela?

R: Não, porque? Ela tem condição de fazer as mesmas coisas que a gente. Só que muitas vezes, o material dela em braille não fica pronto, ela não faz a prova no mesmo dia que a gente e às vezes ela estuda pra fazer naquele dia, quando chega aqui a professora entra na sala e diz pra ela fazer na próxima semana. É horrível pra ela.

P: Como é nos trabalhos de grupo? Tem iniciativa, por parte de outros colegas para colaborar com ela?

R: Eu estou convivendo com Jaciara agora e os trabalhos de Língua Portuguesa que a professora sempre passa, os seminários que Jaciara participa sempre com a gente, todo mundo fica surpreso com Jaciara, porque ela se expressa bem, sabe se colocar. Todo mundo fica sem entender como ela consegue, porque às vezes a gente dá umas pescadinhas no papel pra falar e ela não, ela grava tudo na mente e consegue falar tudo com facilidade, numa maneira clara que todo mundo entende. Então, eu me surpreendo com Jaciara. Principalmente seminário, todo mundo treme, ela não, ela gosta muito de falar, é bem participativa, ela se expõe mesmo. Ela se destaca mais que a gente.

## **Entrevista com colegas de Jaciara do 2º ano**

P: Qual a sua idade?

R: 16 anos

P: Você tem algum parente, ou amigo ou colega com deficiência?

R: Meu irmão é deficiente físico. Ele tem um problema que não anda como a gente anda e também tem deficiência mental. Só que não é freqüente, tem tempos que ele dá certas crises, fica diferente.

P: Quantos anos ele tem?

R: Tem 23, é um menino super inteligente, ele estuda... Nós somos sete mulheres e ele é o único homem. Então é menino muito paparicado, minha mãe também é um denço danado com ele; então eu procuro sempre estar com ele, ele gosta muito de cantar e eu canto junto com ele. Minha relação com ele é muito legal. Ele estudou até, ele estava pra concluir o segundo grau, mas por conta dessas crises minha mãe tirou ele do colégio pra evitar de acontecer alguma coisa no colégio com ele, aí, atualmente ele não está estudando.

P: Como é sua relação com Jaciara?

R: O primeiro impacto quando eu vi Jaciara no ano passado, ela passou pra mim aquela vontade de aprender e mesmo com a dificuldade dela, ela consegue aprender cada vez mais. Ela é um exemplo realmente, porque se todo mundo... eu cheguei pra ela e disse: "Olha Jaciara, se a maioria das pessoas do colégio pensasse como você, com certeza não estaria gente no corredor, as meninas não ficariam pensando em ficar namorando ao invés de vir para o colégio realmente pra estudar. Ela tem uma força de vontade muito grande e isso influencia na nossa amizade.

P: Como foi o primeiro contato com ela?

R: Comigo foi diferente. Como éramos novatas, a primeira pessoa que eu conversei no colégio foi ela e a primeira pessoa que ela conversou foi comigo. Aí eu disse pra

ela, a partir de hoje pode contar comigo pra tudo, eu vou te levar no ponto, eu vou te trazer na sala e você vai ficar comigo sempre e eu vou ditar as coisas pra você. E logo eu fiquei de impacto e perguntava pra ela: “você é deficiente e vai estudar com a gente, como você vai escrever?” Aí, foi quando ela mostrou pra mim que tem o método de linguagem braille que ela escreve. Então, a primeira pessoa que eu passei a conversar na sala foi ela.

P: E como é com os outros colegas?

R: Se dependesse dela ela seria amiga de todo mundo, porque ela é muito comunicativa mesmo, mas o pessoal na sala, realmente, fica um pouco recuado, na certa fica com receio sem saber o que falar. Pra mim foi muito mais fácil me aproximar dela pelo fato de eu ter também um parente deficiente. Então, eu fico imaginando, pôxa, meu irmão no colégio, como será a convivência dele com as pessoas? Será que no colégio ele achou alguém que ficasse como eu fico com ela? Então, sempre fica esse pensamento. Então eu acho que pra mim foi muito mais fácil me aproximar dela. Agora, para os outros deve ser difícil porque não tem convívio com outras pessoas que tem deficiências.

P: Vocês já saíram juntas para outros lugares, fora do colégio?

R: Ah, já saí com Jaciara muitas vezes e muitas vezes eu passei como besta assim junto dela, porque ela me diz assim: “me deixe em tal lugar ou no ponto”; eu pergunto: “que ponto Jaciara”? Ela fala: “aqui perto tem uma faixa de pedestre com o semáforo”. E eu dizia pra ela que não tinha semáforo nenhum. Aí ela falou: “mas tem um guarda aqui. Eu falei: “que guarda?” Quando olhei tinha um guarda na minha frente, que deu sinal pra gente passar. Às vezes ela me diz que tem um ponto de ônibus, só que eu não vejo a placa e digo pra ela que não é ponto, ela insiste, quando eu olho direito tem uma placa de ponto bem grande. Eu fiquei toda sem graça. Então, eu gosto muito de andar com Jaciara e ela conhece todos os lugares.

P: Você considera que existe algum tipo de preconceito na escola?

R: Eu penso que pode até existir, mas se tiver vai esconder de alguma forma. De alguma maneira as pessoas tentam entender o lado dela, e se, de fato existe, cada um guarda pra si. Porque, quem é que vai realmente querer mostrar que sente preconceito em relação a ela, se a maioria vai discordar? Então quem tem fica por debaixo do pano, pra não ser mal vista. Então, pode existir sim, mas a gente não sabe.

P: Qual o sentimento que você tem em relação a uma pessoa cega?

R: Eu, particularmente, vejo Jaciara como qualquer outra pessoa. Apesar de que, antes não, eu achava incrível uma menina deficiente no meio da gente, todo mundo na sala tem a visão perfeita e faz tudo perfeitamente. Eu achava assim que seria melhor se existisse um lugar determinado somente pra ela e as pessoas que são deficientes, só que, hoje em dia, eu vejo de uma outra forma. Meu conceito mudou em relação a Jaciara e isso é porque agora eu tenho uma colega de sala que é deficiente. Meu conceito mudou agora. Antes não, antes eu achava incrível que não deveria ser assim, porque seria melhor pra ela, no nível dela, com outras pessoas com deficiência, pra facilitar a comunicação deles, mas hoje meu conceito é diferente.

P: Você acha que a avaliação deveria ser diferenciada para ela?

R: Acho que a avaliação deve ser a mesma, mas os professores têm que buscar um método que ela pudesse participar. Teve uma vez que a professora de Biologia me chamou e falou: “eu não transcrevi a prova de Jaciara e eu sei que você sabe um pouco mais do assunto, você poderia fazer a prova com Jaciara?” Eu falei que podia e ela pediu pra que eu não falasse com ninguém. Ela pediu na aula anterior que todo mundo estudasse porque a prova seria individual pra que todo mundo estudasse e na hora da prova ela falou que seria em dupla. Teve uma vez que teve uma prova de inglês que Jaciara discutiu com a professora, ela ficou transformada mesmo. A professora disse que inglês era difícil e que ela não conseguia pegar. Não acho que a prova tenha que ser diferente, com certeza Jaciara é capaz de fazer qualquer tipo de atividade a partir do momento que ela está junto conosco. Ela é capaz de

fazer uma prova igual a nossa. Mas deveria ter aquela agilidade, aquela rapidez para aprontar a prova dela e a gente fazer junto e não ela fazer depois, e ela não gosta disso, ela acha que isso deveria mudar. Quando ela discute com os professores ela se transforma, a gente que fica pedindo pra ela ter calma. Teve uma vez que ela ficou nervosa, não queria mais fazer a prova. Mas a professora estava calma, desconhecendo porque que ela estava tão nervosa. A gente conversa com ela, dizendo que não existe ninguém que não precisa do outro, a gente tenta contornar a situação de alguma forma.

P: Como é nos trabalhos de grupo? Os colegas colaboram com ela?

R: Não, geralmente a iniciativa era minha e atualmente, se tem trabalho de grupo e a gente não colocar ela no grupo, ela não aceita ficar em outro, porque ela acha que já está acostumada com a gente e não vai ficar com os outros, porque não vão ter paciência com ela, essas coisas. Tem gente que acha que a gente tem que fazer por ela. No ano passado ela tava fazendo teatro e começou a relaxar, não vinha pra aula e se eu não passasse pra ela o que estava acontecendo Jaciara não sabia de nada. Aí, teve uma colega, um dia, que ficou chateada porque ela não fazia nada nos trabalhos de grupo. Acabou que ela ficou brigada comigo achando que eu estava apoiando Eliana. Mas depois ficou tudo bem. Ela tem toda capacidade de trabalhar com a gente. Nos trabalhos eu pergunto a ela, o que você acha disso? Eu já sei como tenho que agir. É por isso que ela não gosta de ficar em outro grupo, porque as pessoas não fazem isso.

### Entrevista com a professora especialista

A professora trabalha no CAP diariamente nos turnos vespertino e noturno, orientando individualmente dezesseis alunos nas suas tarefas escolares; e no turno matutino faz o mesmo trabalho com os três alunos que têm deficiência visual no Colégio onde foi realizada a pesquisa, exercendo a função de professora especialista para apoio pedagógico.

P: Qual a sua formação?

R: Eu fiz o curso de Letras e concluí no ano passado o Curso de Artes Plásticas.

P: Quais são suas atividades no colégio?

R: Eu dou o apoio ao professor e ao aluno. Ao professor, eu dou orientações sobre a forma como ele deve proceder com o aluno, transcrevo as provas e testes para o *Braille* e do *Braille* para tinta, que é como a gente chama a redação cursiva. Além disso, faço adaptações no material, nas apostilas, dos desenhos, gráficos etc. Ao aluno, eu dou também apoio como a gente faz aqui no CAP, tiro dúvidas sobre as matérias, faço as leituras que eles pedem etc. A diferença desse trabalho pra o que era antes é que, antes, era o professor e o aluno somente. Hoje a gente expandiu, hoje a preocupação não é somente com quem a gente vai ter o contato direto, que é com o aluno, a preocupação é ampliar. Quando eu inicio o ano letivo, eu tenho contato com todo mundo da escola. Me apresento como professora especializada para acompanhar os deficientes visuais, vou ao porteiro, à secretária, à bibliotecária, eu procuro todo mundo da unidade e me apresento e apresento os alunos também. Tem toda aquela tentativa de apresentação dos espaços, pra eles terem uma visão de toda a escola, das pessoas, porque eles não vão ficar do portão pra sala de aula, eles vão ter que ter contatos, então eu tenho essa preocupação de fazer todo mundo da escola conhecer os meus alunos; vou na sala de aula deles, tenho contato com os colegas deles e digo: "olha, vocês vão receber esse ano colegas que têm deficiência na visão, são alunos que não vêm pra cá pra interferir e mudar o sistema etc". Faço toda uma preparação: "eles vão usar recursos diferentes dos de vocês, as tarefas e



as provas vão ser feitas num sistema diferente que é o sistema *Braille*” e falo da sala que eu trabalho, que eu vou estar ali numa sala pra poder fazer adaptação desse material, fazer as transcrições e faço uma apresentação rápida do *Braille*, que é pra eles verem que é o mecanismo que move todo o sistema deles e me coloco à disposição deles e muitos deles vão na sala de recursos pra conhecer o *Braille*, eles perguntam sobre a “maquininha” que eles usam, eu mostro a reglete... Eu acho que proporcionar esse convívio é fazer a inclusão. Agora, falar da inclusão, na prática, ela ainda não acontece porque nem toda escola sabe o que é inclusão e sabe o que é o aluno deficiente na sala. Isso era pra todo mundo ter conhecimento, do jeito que estão falando de inclusão, que já é lei, é lei, qualquer unidade escolar é obrigada a receber o aluno com deficiência. Então, só chega a lei e cadê que todo a equipe, que todo o corpo já está preparado pra receber esse aluno? Quando o aluno chega é que a gente tem que chegar junto pra poder ainda fazer essa preparação. O preconceito ainda é grande, o desconhecimento é enorme. O numero de cegos mesmo nesse último censo, a gente sabe que gente que tem baixa visão principalmente nas famílias com um padrão mais elevado eles abafam. Porque o pobre não, mas o rico não gosta de admitir que tem um deficiente na família. Eu conheço pessoas cegas que, com todo essa estrutura que tem aqui no CAP nunca teve contato, nunca veio aqui. Eles buscam escolas particulares e pagam um professor especializado pra ir à escola. Antes do CAP, não se tinha essa noção do número de pessoas cegas, agora eles estão procurando.

P: O CAP é muito recente, não é? Como foi sua experiência antes do CAP?

R: Eu trabalhava só no Instituto de Cegos, trabalhei também com pré-escolar, tive varias experiências lá; eu vim pra cá um ano após o CAP ter sido inaugurado. Tem uma pessoa, que foi quem me chamou mesmo pra coisa, que é um irmão meu, João Batista, que... eu tenho doze anos que trabalho com deficientes visuais, ele já está aposentado agora, mas é a quem eu recorro, ele é uma pessoa super envolvida com a questão do deficiente, trabalhou vários anos como professor de sala de recursos e até no processo de criação do CAP, foi ele que esteve muito na batalha. Ele hoje não mora aqui em Salvador, mas é com ele que eu sempre tiro minhas dúvidas; foi com

ele que eu aprendi, foi com ele que eu aprendi a gostar, foi com ele que eu me interessei. A gente senta, estuda, discute, ainda hoje é assim. Ele está aqui agora dando um curso de Braille, a gente conversa, ele passa as experiências dele...

P: Foi a influência dele que fez você se interessar?

R: Por causa dele, eu vendo ele trabalhando fazendo adaptações; e eu sempre fui muito ligada em desenho e trabalhos manuais e aí ele me pedia pra fazer alguma coisa, aí pintou a oportunidade do Curso de Adicionais, aí ele falou pra eu fazer o curso. Eu falei pra ele: “pra que eu vou fazer um curso pra trabalhar com cegos, pra que vai me servir”? Fui e fiz uma entrevista e passei e gostei do trabalho. Então, é ele que é meu conselheiro. Ainda hoje, todo curso ele vem tomar. Toda essa mudança que sofre o sistema Braille, na unificação dos códigos da matemática, da química, do Língua Portuguesa, ele sempre está acompanhando. Depois que foi para o interior, ele achou um aluno cego na zona rural e ele foi buscar esse aluno, preparou esse aluno e já incluiu esse aluno que já está estudando como aluno regular. E tem outras pessoas aqui. A gente, que na verdade é uma equipe, tem muita gente nova hoje. Eu tenho doze anos, é um tempo considerável, mas não aprendi nada ainda. Cada dia você se surpreende mais, é muita coisa, até porque a gente tem que estar sempre acompanhando as mudanças. Mas já vivi muita coisa, já experimentei muita coisa, trabalhei em instituições diferentes, porque a vivência do Instituto de Cegos é uma, a daqui do CAP é outra vivência completamente diferente; então, eu acho que isso enriquece muito, dá pra ter a base que eu tenho hoje, o trabalho que eu tenho hoje; porque hoje eu consigo desenvolver com muita segurança, eu consigo trabalhar com meus alunos, chegar na escola e passar pra toda equipe, diretor, professor, com muita segurança; passar qual é nosso trabalho qual o objetivo e falar dos deficientes, principalmente, dos que a gente já conhece, qual a proposta do aluno ali.

P: Como você vê a proposta da inclusão na escola?

R: Não tenho dúvidas que é a melhor. A inclusão é importante e tem que acontecer. Já estamos atrasados pra realizar a inclusão. Não tem sentido termos escolas

separadas, porque precisamos conviver com todos, independente das diferenças, ou até por causa delas. Além do mais, já está provado que os alunos com deficiência têm toda condição de aprender da mesma forma que os outros.

P: Existe alguma manifestação de descontentamento ou incômodo por parte de professores ou de funcionários ou de colegas no colégio em relação ao estudante com deficiência visual?

R: Tem muitos, muitos casos de preconceito. Agora, não é aquela coisa assumida, tipo “eu não quero esse aluno”, aquela rejeição, comigo nunca aconteceu, essa coisa visível, não. Mas você percebe quando você reúne um grupo e fala sobre o papel do professor, a função dele pra que a coisa aconteça e a gente percebe o descaso dele pra passar um material pra gente. A gente precisa de uma apostila preparada com antecedência, porque pra mim a inclusão só acontece assim: quando o professor entra na sala pra fazer uma avaliação, os alunos videntes estarem com a prova em tinta, os alunos cegos estarem com a prova em Braille; ele vai trabalhar uma apostila e o cego já estar com a dele lá. Então, pra mim inclusão é isso, parte daí. Então a gente encontra essa resistência no professor, eles não têm essa preocupação de chegar lá, me dá o material, me procurar; eu é que estou sempre correndo atrás dos professores “e aí, professor já tem o material aí? E o aluno, tá precisando de alguma coisa?” A gente vê a diferença pra o professor que tem aquela aceitação. Tem professores que chegam pra mim e dizem: “eu vou trabalhar com tais e tais assuntos e é isso e isso aqui”, eu pego o material, preparo tudo, passo pro aluno, quando o professor entra na sala, ele já está com o material dele prontinho em *Braille* na mão. O professor que não tem um envolvimento não tem essa aceitação, ignora o aluno. Ta lá na sala, precisa o colega ler o que está no quadro, porque ele não tem a preocupação de ler o que ele escreveu no quadro, ele não se dirige ao aluno nunca, não busca a participação do aluno. Se o aluno abaixou a cabeça, começou a cochilar, ele não chama atenção pela participação dele. O aluno cego não tem que ficar deitado, o professor quando não tá nem aí mesmo, o aluno deita, dorme na cadeira, não participa, não faz prova...

P: É comum isso?

R: Os cegos, principalmente, crianças e adolescentes, sem estímulos numa sala de aula, tendem a querer relaxar. Tem casos e casos, mas principalmente quando se trata de crianças na faixa de primeira à quarta série e ficam com aqueles maneirismos de cego, que é falta de correção de postura. Se não corrigir ele pega aquilo como hábito e fica repetitivo. E essa coisa de dormir em sala de aula, veja, o aluno não tem outro atrativo nas aulas além da audição, o aluno chega na sala sente a indiferença do professor que se dirige a todo mundo, fala com todo mundo, ele tá lá e parece que ele não existe, então o que acontece? Ele se desinteressa também, desestimula, aí bate o sono. Eu acho que o professor, quando ele se envolve mesmo com a causa, ele fica atento ao aluno na sala dele, ele busca o contato com o aluno. E o que mais caracteriza essa rejeição, embora nunca seja explicitamente, é nesse sentido. Não tem aquela coisa de “não quero esse aluno”, até porque hoje já é sabido por todos que a lei exige, mas a gente vê muitos casos de professor que ignora totalmente o aluno na sala de aula e é você quem tem que está atrás buscando, “e aí professor, o material? E aí professor, o teste, já fez? Me dê pra eu transcrever”, e na verdade isso não precisaria acontecer porque quando ele se envolve, automaticamente ele está ali.

P: E por parte dos colegas?

R: Nesse sentido, eu já acho que não tem problema nenhum. Nunca vi um caso de aluno ser rejeitado pelo colega. Quando eu falo da minha experiência no segundo grau, não tem. Normalmente em sala de aula, eles têm amizade com todo mundo, todo mundo participa, eles entram nos grupos de trabalho, não é só grupo de cegos. E a atuação dos alunos cegos é muito ativa, bem participativa mesmo nos grupos e são bem aceitos pelos colegas. Por funcionário, também, nunca percebi, onde você percebe mesmo a resistência é ainda por conta dos professores.

P: A aluna do terceiro ano falou que ela não tem muitos amigos e que na hora do intervalo, ela desce pra sua sala para saber se tem alguma coisa pra ler, senão, volta pra sala e fica lendo, geralmente sozinha.

R: Eu vejo isso como um problema dela, não do grupo. Porque eu não vejo ela... É uma coisa dela mesmo. No ano passado tinha Ana, elas conversavam mais, tinham uma amizade muito grande e com Jonas, porque eles foram namorados e não têm mais a mesma ligação de antes; era muito amizade, depois virou namoro e depois terminaram. Aline é uma pessoa excelente, muito dedicada, esforçada, muito estudiosa, mas ela não busca esse contato maior com o grupo, eu acho que se ela buscasse mais, tipo assim “você está descendo? Espere que eu vou também”... Ela não faz isso com os colegas. Porque com Jaciara, cada dia ela me chega com uma colega diferente pra me apresentar e me mostra mensagens que ela faz para as colegas, pra eu transcrever e me apresenta sempre uma colega nova. Ela já é mais extrovertida, mais aberta, mais comunicativa; o nível de amizade de Jaciara, que entrou depois no colégio, é maior que o de Aline, é por isso que eu não vejo isso como problema nos alunos, eu vejo mais como problema neles mesmo, que eles é que não buscam esse contato maior; porque eu tive alunos que diziam “essa menina é muito distante, ela vive muito isolada; porque que ela quase não fala? Não tem muito contato com a gente”? O próprio colega falava isso. Então eu acho que eles é que tem que buscar mais essa aproximação e esse contato e ela tem esse jeitinho mesmo mais retraído, meio tímida. Jaciara é mais aberta, fez teatro, Jonas é músico, é diferente. Jonas, porque já tinha amizades antes. Mas, o número de amizades de Jonas, porque ele poderia ter criado outro mundo pra ele, viver o mundo enxergando o período dele lá e criar uma nova etapa, no entanto, ele chega lá, ele mexe aquela escola toda, ele debate, ele participa do grêmio, das eleições do grêmio, já concorreu à chapa, então é muito relativo... Os outros dois, que foram alunos de lá, também, tinham amizade com todo mundo. Eu ia na sala deles conversar e depois, Dário (*aluno cego*) me pedia licença pra tirar dúvidas das colegas de matemática, ele lá com a apostila dele ajudando as colegas. Então, não é questão dos alunos que enxergam, é muito de cada um.

P: E os alunos têm essa percepção sobre o tratamento dos professores?

R: Ah, isso eles percebem assim, no primeiro contato. No primeiro contato, eles têm essa capacidade porque atinge diretamente a eles. Eles vêm me contar no primeiro

dia de aula e eu tenho que falar “calma, calma, porque é o primeiro contato”. Ou então, eles antes de serem alunos dos professores já dizem “já sei que vou ter problemas com tal professor no ano que vem” e eu digo “calma, primeiro, você não sabe se vai ser seu professor, segundo, não é por aí, se acontecer isso, nós vamos trabalhar com essa pessoa e nós vamos ganhar ela pro nosso lado”. Mas eles pegam no ar. A partir de uma palavrinha eles percebem o preconceito.

P: E seu trabalho com os professores, como é?

R: Ah, isso é terrível. No início, eu ficava até preocupada assim: “não é possível que sou tão insignificante que esse povo não está me percebendo”, parecia que eu não existia. Você chega, você se apresenta, você fala do seu papel ali dentro, apresenta toda uma proposta de trabalho, mas, mesmo assim, eles te ignoram, você tem que ir atrás, é uma coisa assim meio humilhante, você solicita algo do professor e eles “ah, depois eu lhe procuro, depois eu lhe vejo, depois eu lhe dou” e vai passando e vai passando e você correndo atrás. Hoje, eu já me sinto melhor, mais localizada, mais situada, mais tudo, hoje, três anos depois, dentro do colégio. Mas, no início, eu era olhada assim, meio que de lado, tipo “o que é que ela está fazendo aqui, que trabalho é esse?”, sem acreditar em nada do que você está fazendo. É como se eles lançassem um desafio: “eu quero provas de que o que você está propondo vai acontecer”. Na verdade, eles não acreditam que um aluno cego tem capacidade de estudar, de fazer prova, de passar de ano. Eles não acreditam que a gente tá ali e que a gente vai dar conta do material, que a gente vai transcrever, adaptar o material pra o aluno acompanhar e aí, vai lhe ignorando, vai lhe enrolando e se você não tem uma certa resistência, você não tem uma definição do que você quer realmente sobre o seu trabalho, você não tem sucesso nenhum. Porque meu trabalho era de estar atrás do professor, chegava na porta do professor, batia e ele: “um momento”. E eu ficava lá, porque ele falava que ia me procurar e não me procurava. Aí eu ia na secretaria saber a sala em que ele estava dando aula e ia lá, batia na porta e dizia: “professor, eu estou aqui pra saber do material do aluno tal, pra fazer a transcrição”. E ele: “um momento aí” e me deixava esperando. Depois é que ele vinha... Agora também tem casos e casos. E o que dificulta mais é que a equipe que eu trabalho

hoje não é a mesma que eu vou trabalhar no ano que vem. Então, tem uma mudança, cada ano você volta, recomeça tudo com aquele professor que entrou. Mas tem professor que continua no ano seguinte e você esta sempre recomeçando. É muito difícil, viu? Você entra numa escola...você não sabe se é professor, o povo não me vê como professora, como uma funcionária, sei lá, ou se você faz parte da escola, nunca me convidaram pra reunião, as coisas que acontecem na escola de mudança de horário, de calendário, eu tenho conhecimento porque eu vou na Coordenação e quando vejo os professores fazendo reunião de Atividade de Classe, eu sento pra fazer contato, mas nunca me convidaram pra uma reunião, nunca. E eu estou lá todos os dias de manhã, menos quarta-feira. É como se eu não fosse professora. Eu sou professora lotada aqui no CAP, mas eu acho que já faço parte lá do colégio, porque eu trabalho com todos os professores do segundo e terceiro ano atualmente e é um número grande de professores. E já trabalhei também com os do primeiro ano, porque tem três anos que eu estou lá. E olhe que a gente tem uma Diretora envolvida. Desde o inicio, a Diretora teve uma aceitação muito boa, uma receptividade maravilhosa com os alunos e ela tem uma dificuldade dentro da própria escola pra dirigir, por questões que não vem ao caso. Ela sempre procurou ajudar, mas esse é o ano que ela avançou mais, foi este ano. É o primeiro ano que ela consegue estabelecer que esta sala seja dos alunos com deficiência, como sala de recursos. Porque nos outros anos, sempre houve boicote. Ela dava uma sala, aí alguém tomava. Ano passado eu trabalhava numa sala de professores, uma das salas do professor, porque tinha uma sala geral onde todo mundo se reunia. Cada andar, cada pavimento tem uma salinha, porque de uma aula pra outra eles sentam ali. Ali é onde a funcionária colocava o balde de lixo, a vassoura, o rodo, um armário de arquivo velho, enferrujado, minha roupa quando encostava enferrujava, sabe? Tem o banheiro junto onde entrava todo mundo, era um negócio assim... E aquilo ali era pra ser a sala de recursos, mas por boicote, não conseguimos. Eles diziam: “porque dar essa sala pra ser sala de recursos? Imagine uma sala pra ser utilizada só por três alunos?” Então, esse ano, a gente tem esse ponto positivo lá. Conseguimos essa sala onde eu posso trabalhar. Antes, era em qualquer lugar com barulho, o maior entra e sai. Porque a Diretora sempre foi muito receptiva, sempre

colaborou. Agora, aquilo ali é um mundo. A gente é que tem que correr atrás, porque quem quer somos nós, sou eu como professora deles e os alunos. A gente é que tem que correr atrás, porque não pode todo dia tá correndo atrás de Diretora.

P: Você tem conhecimento sobre o ambiente familiar desses alunos, sabe se é estimulante para os estudos?

R: Eu tenho contato muito pouco com famílias. Tive com a família dos dois alunos que estudaram lá até o ano passado e estudaram no Instituto de Cegos. Pra você ter idéia, eles moravam em outra cidade e a família vinha trazer eles todo dia pra estudar aqui. Depois a Prefeitura assumiu e vinha um carro trazer, porque traziam outras pessoas. Mas, o pai sempre foi muito dedicado. Teve um ano que eles alugaram uma casa e colocaram uma pessoa morando com eles, depois eles ficaram sem condição e tiveram de levá-los de volta pra Catú. Então, é uma família super envolvida que proporciona para eles o melhor pra continuar os estudos. Jonas também, foi uma pessoa que eu acompanhei lá no Instituto quando ele buscou a readaptação e a família dele, que eu tive contato foi a avó e o pai, estiveram sempre muito presentes, eles participaram muito e ajudaram bastante. Aline também, a mãe dela é muito preocupada: “pró, você me liga pra ver o material de Aline que ela esqueceu e já ligou?”. Todos três, a família é muito envolvida. Aline é uma dificuldade, mora muito longe, o deslocamento da casa dela pra onde ela estuda é uma coisa estúpida, a distância é terrível. Ela mora em Cajazeiras e estuda na Liberdade. Então, se ela não tem o apoio da família, não teria conseguido. E é por isso que eles chegaram onde estão.

P: E os alunos que vão ficando e não avançam pra o curso médio, dado que somente dezessete estão no curso médio. A que você atribui esse fato?

R: É um funil. Sabe o que acontece? Na maioria dos casos, hoje, o aluno busca o conhecimento do Braille, o trabalho direcionado, muito tarde. Então, quando ele vai aprender o Braille, conhecer o sistema, pra ingressar já é muito tarde, então, quando ele chega na escola, ele não está na faixa etária regular e aí já encontra um obstáculo muito grande. Tipo assim, nasceu cego, perdeu a visão e demora quatro,



cinco, seis anos pra buscar aprender o Braille e se preparar pra ir pra rede regular. Isso já é um grande obstáculo. Quando ele chega lá na escola, que vê, ele com dezenove, dezessete, quatorze anos, estudando com coleguinha de sete ou de oito, com idade bem distante da dele, aí já é uma questão desestimulante. Então é muito relativo, tem vários casos assim. E hoje, o governo financia todo o material, tem esse incentivo, imagine se não tivesse esse incentivo? A reglete, a folha *braille*, o sorobã, é tudo material doado pelo MEC, imagine se eles tivessem que bancar esse material?. Porque a gente hoje tem uma clientela muito pobre, a maioria é gente que não tem condição de comprar todos esses materiais. Uma reglete custa cinquenta reais, não é barato; um sorobã custa vinte e cinco reais, não é barato.

P: Qual a sua expectativa em relação a esses alunos, você acha que eles podem passar no vestibular?

R: Sair da escola pública e entrar na Universidade acho que não tem condição, mas não estou falando pelo lado da cegueira, porque condição eles têm, pois são alunos que têm uma capacidade enorme de absorver os conteúdos, de entendimento, eles não têm essa dificuldade. A questão é o próprio sistema, a escola pública hoje não dá o necessário pra você sair dela, encarar o vestibular e passar. Não é a cegueira, eles não têm, como também os outros. O ensino público hoje não favorece, a concorrência é fortíssima, se você for comparar com os alunos que saem do Antonio Vieira e Anchieta (*Colégios da classe média em Salvador*), concorrendo com a mesma vaga... Os alunos com deficiência não têm ainda os recursos, livros etc. O material não chega pra eles com a mesma facilidade como chega pra os outros alunos. No segundo grau, eles não têm livro nenhum, é a gente que prepara apostila, copia os capítulos dos livros. O professor me diz qual é o capítulo e eu faço isso manualmente. E os livros de literatura como é que eles lêem? Alguém tem que ler pra eles. O programa do livro didático já está atendendo os alunos de primeira à quarta, já tem em Braille, mas para o segundo grau vai demorar um pouquinho, porque ainda falta os da quinta à oitava.

P: E você dá conta de preparar esse material pra eles?

R: Quando o material chega a tempo, está dando tempo. O que dificulta é que os professores entregam o material que vai precisar para o dia seguinte; é manual a máquina, embora eu consiga datilografar com rapidez pela minha experiência, mas ainda é muito pouco. E o material que eu preparo em um ano pra um aluno, no ano seguinte ele não quer passar pra o outro colega, não quer se desfazer porque é com ele que vai estudar para o vestibular. E ele está certo.

P: Você não acha a máquina a *braille* e mesmo a reglete, algo por demais rudimentar, considerando a tecnologia que já existe atualmente?

R: Mas tecnologia tem, o problema é o acesso. Com o DOS VOX e o VIRTUAL VISION (programas de computador para leitura pelos cegos) não precisaríamos mais disso. Mesmo o material que eu produzo para os alunos se fosse feito no computador e ficasse guardado no disquete, seria outra coisa. Resultado: todo ano eu tenho que fazer o mesmo tipo de trabalho, os desenhos, os relevos. O governo deve achar que o custo é muito alto, não tanto pelo computador ou os programas, mas a impressora é ainda muito caro. Se tivéssemos uma boa sala de recurso informatizada pra produzir o material, arquivar, seria outra coisa. Mas como o custo é alto e eles não vêem retorno... Uma impressora a *braille* está em torno de vinte e cinco mil reais. Eles acham que vai beneficiar uma minoria. O projeto do CAP foi uma luta pra ser aprovado, muita batalha. O interesse do governo ainda é muito pequeno.

P: Você acha que é necessário um método específico, particular, uma didática especial para as aulas em turmas que tenham alunos com deficiência visual?

R: Não. Específico não, específico é apenas o que o deficiente precisa que é o sistema *braille* e o material adaptado. Ao professor, cabe saber que ele está dirigindo esse aluno, ele precisa verbalizar sempre sobre as coisas, falar o que escreveu no quadro. Nas aulas de matemática e biologia ou qualquer outra que utilize desenhos e gráficos, procurar fazer com que esse material seja adaptado e chegue ao aluno da mesma forma como para os outros, pra acompanhar o desenho. Não posso chamar isso de específico. A mudança no trabalho não é específica. O professor não tem trabalho a mais. Qual o trabalho que o professor tem? Ele pega a prova, a mesma

pra todos e me dá pra eu passar para o Braille. Ele dá pra o aluno, o aluno responde, ele entrega pra mim, eu é que transcrevo. Ele só vai corrigir o que eu transcrevi, da mesma forma que a prova dos outros alunos. O único trabalho que o professor tem, é, com uma antecedência maior, me entregar o material. Ele não tem que fazer aula diferente, ele não faz adaptações. O trabalho que o professor tem é esse: entregar o material com antecedência. O resto do processo, quem faz somos nós da sala de recursos; a adaptação, a transcrição do Braille pra tinta, da tinta pro Braille. Então eu acho que a mudança existe. Numa sala com cegos ele não vai falar tanto “aqui e acolá”. Ele tem que se posicionar “à direita, à esquerda, acima, abaixo, na parte superior, no lado direito” pra poder o aluno cego se localizar, entender o que está sendo explicado, sempre se expressando de forma clara, especificando o que ele está fazendo. Porém, método específico não existe. Eu chamo de cuidados.

P: Você acha que o aluno com deficiência visual influencia na dinâmica da sala de aula?

R: Acho que não. Já teve professor que me disse que tinha que diminuir os conteúdos, o número de exercícios, a quantidade de exemplos, que o programa ia ficar reduzido porque não iria dar tempo de passar. Não, o aluno não está ali por gracinha não, ele está ali por mérito, ele estudou pra estar ali. Se alguém pegou ele e colocou no segundo ou terceiro ano a culpa não é nem dele, é de quem colocou ele ali. Então, se ele está ali é porque ele tem condição. Ele tem capacidade compatível com aquela turma e com a série que ele está. O processo é o mesmo, o conteúdo programático é o mesmo, o tipo de avaliação... Porque o que a gente quer é a igualdade, a gente não quer tratamento diferenciado. Se eu mudo o sistema de avaliação, se eu mudo o programa... não, a prova tem que ser igual, só que adaptada. Você não muda, você reestrutura, você reforma, reformula.

P: Já teve sugestão de mudar a prova?

R: Já. Teve um que disse: “ah, essa prova aqui seu aluno não vai conseguir fazer, imagine, essa prova?” E eu digo: “o nosso aluno tem condição sim. Ele não assistiu

às aulas? Ele não acompanhou os exercícios? Então nosso aluno...” Porque é como se o aluno fosse meu, ele nunca é aluno daquela disciplina, o aluno é meu.

### **Entrevista com o professor de física do 3º ano**

O professor é formado em Física há três anos. Atualmente está para concluir o Curso de Matemática e ensina também em outro Colégio da rede particular. Tem aproximadamente 440 alunos.

P: Qual foi sua reação ao encontrar um aluno com deficiência visual na sala?

R: Aqui não teve muito problema porque eu já tive alunos deficientes visuais na escola particular, onde eu ensino. Lá tudo é diferente. Tivemos curso com uma professora especialista. Lá, ela, durante o curso, me perguntou: “como é sua aula de demonstração no quadro”? Porque os módulos deles são módulos separados. Além da parte teórica em braille, a demonstração também e os exercícios, tudo é adaptado. Agora, eu não sabia que ia ter alunos deficientes na sala.

P: Você acha que aqui não tem como fazer isso?

R: Aqui não tem.

P: Lá, porque tem uma professora de apoio? E aqui?

R: Aqui tem uma pessoa só, pra todo o colégio. Lá é uma pessoa pra cada três salas, então lá sobravam recursos. E tinha sempre um aluno que falava pra mim “eu não rendi hoje na sua aula, o que aconteceu?”. Aí, terminada a aula, eu ia conversar com a professora: “professora, aconteceu isso e isso, o aluno achou que não rendeu. Eu dei aula assim, assim, assim... será que falhei em alguma coisa?” Você lidar com alunos deficientes visuais é muito difícil. E a própria Faculdade da gente não trabalha com isso, não nos deu nenhum tipo de orientação sobre isso. Eu aprendi tudo o que o aluno precisa na sala de aula, mas essa parte de deficiência, eu não vi nada. Graças ao curso que eu fiz na escola particular, eu acho que hoje eu tenho um melhor contato com o aluno da escola estadual, mas se não fosse isso, acho que seria muito difícil trabalhar com eles.

P: E você recorre à professora de apoio daqui? Você acha que precisa?

R: Precisa, falo sempre com ela, tenho o telefone dela e converso sempre com ela: “tô precisando disso, disso e disso”. Se eu falhei alguma coisa é porque eles, no primeiro e segundo ano, não tiveram a didática que estão tendo agora comigo. Eles dizem: “pôxa, agora eu estou gostando, você está me dando atenção”; e o problema é que eles se queixam muito, porque, às vezes, os professores ignoram eles em sala. Tem o problema do preconceito, entre aspas. Às vezes, não é até o preconceito. Às vezes, não é o preconceito que a pessoa queira fazer mesmo de vontade, tipo assim, “sacanear”: “não vou nem dar atenção a ela”. Mas é aquela coisa que eu te falei, os professores não são preparados para lidar com os deficientes visuais na sala de aula. Ele trabalha na sala como um todo, como se todas as pessoas fossem sãs. Então, às vezes, ele percebe que tem dois ou um que é deficiente visual. Então, não é aquela “sacanagem” que ele queira fazer, ele não tem aquele controle, não, “eu vou mudar minha aula”, se ele vai prejudicar um pouquinho os meninos que têm perfeito estado, ele não vai prejudicar. Se ele moldar a aula de acordo com a necessidade dos deficientes visuais, ele vai estar aglutinando toda uma sala, porque ele vai ter que parar um pouquinho pra explicar, “olhe, essa parte é assim, assim, essa outra eu comecei desse lado do quadro, você escreve assim...”. Mas, às vezes, o professor não tem esse cuidado, porque isso adianta muito o assunto. O deficiente visual sai da aula e me diz que tem até receio de interromper minha aula, eles ficam reprimidos, porque ele tá vendo que a sala tá rendendo e que ele não tá rendendo. E se é dois, três, eles ficam com vergonha de me pedir, “professor, dá pra voltar?”

P: Você acha melhor quando tem mais alunos com deficiência na sala?

R: Tem que ter menos alunos por sala. Todo trabalho com menos alunos deficientes é mais gratificante.

P: Existe alguma manifestação de descontentamento ou incômodo por parte de professores ou funcionários em relação a esses alunos ou ao trabalho com eles?

R: Nunca presenciei, não. Mas, eles se queixam que alguns professores não têm uma didática melhor com eles. Eles ficam reprimidos e não vão até os professores

pra falar. Eu até falei pra eles: “olha, se na minha aula de Física, você tá achando que, em algum ponto da matéria, você não absorveu meu conhecimento, você levanta o dedinho e fala comigo, porque se você for pra casa com aquela dúvida, o outro assunto da outra aula vai depender desse assunto, então você vai criar mais outro probleminha na sua cabecinha. Então, você fala, “professor, não estou entendendo isso aqui” e, aí, eu volto um pouquinho, não tem problema”.

P: Existe alguém na sua família ou entre seus amigos que tem deficiência?

R: Não.

P: Existe alguma orientação sobre isso por parte do colégio, da Secretaria de Educação, para os professores?

R: De existir, existe. Agora, eu acho que a Secretaria devia mandar uma pessoa especializada na área que falasse com a gente, que desse um curso pra gente. Porque a única coisa que fala é pra dar uma atenção maior, que as provas dele têm que ser em *braille* e só. E isso aí, o professor que se vire. Como? Você acha que ele está preparado pra lidar com esse aluno na sala de aula?

P: E como você percebe a aprendizagem desse aluno na sua disciplina?

R: A aprendizagem de um aluno você tem a seguinte maneira de avaliar: você tem que ter o entendimento pra 60% de sua sala. Quando eu dou uma aula de teoria, terminada essa aula de teoria eu começo a aula de exercício. E nesses exercícios, os dele eu só vou dar em *Braille*. Então eu venho com os exercícios normais para os outros alunos e os deles são em *Braille*. Mas, no momento em que mais de 60% já têm o entendimento da minha aula, eu acho que já está conivente (*sic*). Então se eu tenho 40 alunos, se 26 acertaram os exercícios, acho que eu estou conivente (*sic*). E me preocupo com eles, eu faço outra porcentagem em relação a eles. Se tem três, eu quero que dois tenham entendido o assunto. No momento que eu vejo que a sala teve 50% abaixo, eu tenho que sentar com eles e conversar e saber o que é que está acontecendo com eles, porque se você deixar aquele problema pra depois, na hora da prova, eles vão ter notas fraquíssimas. Então, antes de fazer qualquer prova,

passo uma lista de exercício com o assunto que eu dei. Se tiver uma média de 60%, pra mim já tá bom e eu acho que o aluno absorveu alguma coisa. Os deficientes visuais são esforçados.

P: Como você vê a aprendizagem deles em relação ao grupo?

R: Não é uniforme, se eu falasse que é uniforme, eu estaria mentindo pra você. Os que não têm a deficiência visual sempre sobressaem um pouquinho a mais. Mas o patamar deles está bom, inclusive, em relação ao que eles nunca tiveram, uma dedicação boa que tenho com eles, eu acho que o nível deles está bom.

P: Como você vê as relações deles com o grupo?

R: Pelo menos na minha sala, eu acho até engraçado, porque sempre tem um aluno que quando eu começo a escrever, ele parece um auxiliar, então ele senta no meio e os alunos deficientes ficam ao lado dele. Legal, porque quando eu vou escrevendo, o exercício dele já vem em Braille, então pra ver se o exercício deles está certo, eles vão passando o dedinho e o outro aluno, o do meio, vai lendo conferindo, então, eu acho que sempre tem um aluno que influencia ele. Na escola particular também era assim, sempre tem um aluno como referência.

P: Como é a frequência desses alunos?

R: É ótima.

P: Qual é sua expectativa em relação a eles?

R: Em relação ao futuro profissional, eu acho que força de vontade é tudo no ser humano e isso eles têm muito. Agora, eu acho que, de onde eles estão saindo... O colégio devia preparar eles a mais, porque pra ter um futuro profissional ele vai ter que passar pelo vestibular, vai ter que estudar muito e vai ter sempre aquele receio, aquela dificuldade, porque ele é deficiente visual, ele é deficiente visual. Então a primeira coisa que ele deve fazer é tirar da cabeça, porque ele é igual a qualquer pessoa. Ele pode querer chegar a qualquer posto na vida, seja advogado, seja lá o que for, ele vai ser igual a qualquer pessoa. Porque, se ele não tirar essa própria



discriminação dentro dele, ele vai ser limitado. Eu acho que esses meus alunos que eu trabalho, eles podem ter um futuro profissional, agora se eles fossem mais trabalhados nas escolas, principalmente nas escolas do Estado, o rendimento deles seria outra coisa. Porque lá fora é outra coisa.

P: E em relação aos outros colegas?

R: Eles vão ter um rendimento muito mais baixo.

P: Qual sua opinião sobre a Inclusão?

R: Concordo, em parte. Essa Inclusão... se o MEC incutisse nos cursos de professores como eles devem trabalhar com o aluno deficiente na sala de aula, o MEC poderia absorver (*sic*) essa portaria de que todos os alunos são iguais (*sic*). Porque, a partir do momento que o professor não tem uma formação pra trabalhar com alunos com deficiência visual, como é que ele pode trabalhar de forma simultânea com um aluno com deficiência visual e outro sem deficiência? No momento que o MEC baixa essa portaria, outra portaria deveria direcionar-se às Faculdades. Todas as Faculdades deveriam ter um curso para lidar com deficiência visual, aí sim, seria uma ação igualitária em todos os níveis.

P: Você acha que mudou alguma coisa na escola com a chegada desses alunos aqui em 1999?

R: Mudou, porque pelo menos eles foram mais valorizados. Na verdade eu não sei como eles conseguiram absorver conhecimentos. Porque antes não tinha ninguém pra passar as provas para o Braille. Antigamente eles não tinham isso, era faz-de-conta. Porque, no momento que você chega na escola e não tem uma pessoa preparada, que você possa tomar uma referência sobre como lidar com os deficientes visuais, como é que um aluno desse chega ao terceiro ano? Eu acho que a gente brincou de faz-de-conta até noventa e nove, a partir de noventa e nove quando entrou essa pessoa (*a professora especialista*), que a gente teve um apoio didático pra trabalhar com o deficiente eu acho que aí sim, que eles se sentiram valorizados, aí sim que eu vi que o rendimento deles cresceu.

P: Quantos alunos você tem?

R: Na média de 440 alunos, considerando o número de turmas que tenho.

### **Entrevista com o professor de desenho e diretor do colégio**

Obs: O professor passou a ser diretor muito recentemente, mas, ainda dá aulas de PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) para o terceiro ano. Tem, aproximadamente, 765 alunos.

P: Qual a sua formação?

R: Eu tenho formação em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia. Formei em 1989.

P: Como foi a inserção dos alunos cegos aqui no Colégio?

R: Eu ainda não estava aqui. Tenho quatro anos aqui. Alguns professores sentem dificuldades, sentem limitação que faz surgirem barreiras. Outros não, procuram superar essas dificuldades e transpor essas barreiras. Os alunos e funcionários aceitam bem. É o contrário, o que acontece. Os deficientes que se sentem rejeitados, mas não que haja essa rejeição. Eles se isolam; às vezes até os outros chamam, mas eles se sentem rejeitados. Acredito que pelo próprio problema deles, eles criam essa barreira.

P: Porque você acha que eles se sentem rejeitados?

R: Porque às vezes, eles se manifestam assim ou então eles se isolam, eles se isolam da classe. Ainda mais quando tem mais de um na sala de aula, eles se juntam e formam aquele grupo fechado.

P: Você ainda está dando aula?

R: Ensino Desenho Gráfico no terceiro ano e PEI, no segundo ano. No PEI, Aline e Jonas não participam porque os instrumentos não foram adequados, ainda, para o uso por eles.

P: Como foi a primeira vez que você teve um aluno cego na classe? Qual sua reação?

R: Primeiro, que eu não sabia. Eu iniciei minha aula e por coincidência eu me dirigi a esse aluno. Aí foi que eu tomei um choque, porque eu não sabia. Depois que eu soube, eu comecei a mudar toda a dinâmica da aula.

P: Como você percebe a aprendizagem do seu aluno que tem deficiência visual?

R: Normal. A diferença é na forma de passar os conteúdos pra ele.

P: Você precisa utilizar alguma adaptação no material deles?

R: Não, preciso somente dar uma explicação mais detalhada.

P: Qual a orientação que é dada aos professores sobre alunos com deficiência?

R: Existe uma orientação da Coordenação para que se preocupe em ver a melhor forma de passar as coisas pra eles, pra não deixar eles à margem, como tem acontecido com alguns professores. Mas, tudo que diz respeito aos alunos cegos aqui no colégio, que é o material que ela transcreve, fica a cargo do professor especialista. Tem uma professora que trabalha especificamente com isso, pra transcrever em *braille*.

P: A quem você recorre quando tem alguma dificuldade no seu trabalho com esses alunos?

R: Eu comunico à Direção, porque no momento a Coordenadora está de licença maternidade.

P: Qual sua expectativa em relação a esses alunos, você considera que eles têm condição de fazer o vestibular, se profissionalizar?

R: Têm sim, inclusive na aula de desenho gráfico, eles conseguem fazer, depois que eu dou uma explicação no quadro, bem detalhado. E ele consegue captar e por no papel. Então, eles têm condições e têm força de vontade muito grande, tanto que chegaram no terceiro ano.

P: Qual a sua opinião sobre Inclusão?

R: Sou favorável, desde que mudem as condições dos cursos de formação. É o ideal. Agora, a Lei somente no papel é complicado porque, por exemplo, o governo instituiu o PEI nas escolas, que é uma matéria nova, já existe esse material em braille, mas o governo do Estado diz que é caro e que o Estado não pode bancar. Quer dizer, já gastou milhões pra implantar o PEI com os alunos normais, porque não gastar um pouco mais, já que o número de alunos deficientes não é tão grande, pra que eles tenham acesso. Então, na Lei está lá escrito, muito bonitinho, mas, na prática, isso não está acontecendo. A professora de apoio traz o material dela, não é o Estado que dá, então fica difícil.

P: E o Colégio solicita da Secretaria de Educação um posicionamento sobre isso?

R: Vários ofícios já foram encaminhados e sem resposta; sempre promessas de que vão ser encaminhados e nada.

P: Qual seria o número de alunos com deficiência visual ideal para compor a classe?

R: Pra mim, particularmente, eu prefiro que seja um grupo maior. Mas deve haver uma preocupação do professor em integrá-los pra que eles não se isolem, porque a tendência deles é eles se isolarem e aí não tem socialização. Eu acho interessante eles estarem juntos na mesma sala porque eles se ajudam.

P: Qual a orientação do colégio para a inclusão?

R: A simples presença deles aqui não faz diferença, agora, é necessário que se busque maneiras de trabalhar melhor com eles, pra atender as necessidades deles.

P: A presença de um aluno cego na classe influencia a dinâmica da aula? Muda alguma coisa no trabalho do professor?

R: Exige do professor uma dedicação maior, porque um assunto que ele explicaria de uma forma mais simples, ele vai ter que explicar de forma detalhada. Isso pode até beneficiar mais os outros alunos. E também a presença deles suscita a solidariedade, isso a gente vê com os colegas deles que procuram ajudar. Agora, o

que acontece é que, muitas vezes, eles mesmos barram isso. A gente aprende e ganha mais sensibilidade, tem um cuidado maior com eles.

P: Como é a frequência desses alunos?

R: Excelente.

P: Qual a sua expectativa sobre a continuidade dos estudos por esses alunos? Acha que eles fazem vestibular?

R: Acho que vão querer fazer vestibular e podem passar pelo empenho, pela vontade deles.

P: E a avaliação é igual a dos outros alunos?

R: Normal.

P: Você tem quantas turmas?

R: 17 turmas. Quando estiver na direção eu saio da sala de aula.

### **Entrevista com professor de física do 2º ano**

O professor é estagiário, pois ainda não concluiu a graduação. Possui, aproximadamente, 440 alunos.

P: Qual sua formação?

R: Eu faço o oitavo semestre de Matemática na Universidade Católica. Fiz dois anos no Curso de Física e estou me formando agora. Eu ensino desde 1998, tem quatro anos, e é meu primeiro contato com a deficiência visual. A dificuldade existe, principalmente na aula expositiva, porque Jaciara copia o conteúdo, eu digo e ela copia no braille, mas existe muito desenho em física e é difícil pra repassar. Gravar todos os exercícios pra passar pra menina que transcreve em braille é muito difícil, porque em física, você precisa do esquema pra trabalhar em cima dos vetores, dinâmica em cima de vetores. E eles precisam desse contato, pra visualizar no tato, pra ter o contato e saber onde é que está cada componente vetorial. Não sei qual é a proposta pra mudar isso, pra eles entenderem. Eu vou ver como é que eu faço desse final de ano em diante, pra dar a apostila pra menina antes, pra ela passar para o braille, pra colocar os desenhos. Porque, às vezes, na hora da prova ela sente dificuldade, ela não está vendo o desenho, entendeu? Eu até digo pra ela: “você não quer fazer a prova depois, não? Eu dou uma apostila pra você estudar”. Mas ela diz que quer fazer a prova no mesmo dia com os outros.

P: Como foi seu primeiro dia de aula, ao encontrar Jaciara na sala?

R: Eu nem sabia de nada. Esperei terminar a aula pra saber de algum professor o que eu tinha de fazer.

P: Quando você tem alguma dúvida sobre como orientar essa aluna, como você faz?

R: Eu não vejo a moça e eu procuro me orientar com meus colegas que já tiveram alunos deficientes e eles têm experiência e passaram pela mesma dificuldade. Eles me dizem que fazem isso, ditam o assunto e explicam o desenho verbalmente, mas eles não têm esse contato, essa imagem. Eles precisam de uma outra forma pra

entender as demonstrações de fórmulas, por exemplo: plano inclinado sem atrito num único bloco, demonstração de fórmula de aceleração. Mas, ela não está vendo o bloco. Eu digo que a resultante é  $P_x$ , que é o peso na horizontal, mas, pra fazer a resultante do peso na horizontal, ela precisa desse contato.

P: E como é a aprendizagem dela?

R: Ela fala pra mim que não está entendendo. Eu procuro dar uma atenção especial na sala, dito a questão pra ela, dito a questão que escrevo no quadro. Dito o enunciado, a teoria e pergunto a ela como é que ela faz. Eu dou uma atenção especial porque percebo que ela tem dificuldade. Ela tem um carinho muito grande comigo, ela me vê, me abraça, busca aquele contato, porque eu procuro dar essa especialidade a ela. Porque ela tem essa dificuldade. Tem que procurar melhorar.

P: Como são as notas dela em comparação ao grupo? Ela tem o mesmo nível de aprendizagem do restante do grupo?

R: Tem sim, ela corre atrás.

P: Você ensina em quantas turmas?

R: Ensino oito turmas. Eu trabalho também em outra escola particular com matemática, em quatro turmas de vinte alunos.

P: Como é a freqüência da aluna?

R: Ótima freqüência. Eu acho que só faltou uma aula. Na aula passada ela se aborreceu, ela é muito carente, entendeu? As meninas fizeram um comentário com ela, eu não me recordo... Eu estava ditando o exercício, a menina não copiou e pediu pra eu repeti, a menina falou alguma coisa com ela e ela se aborreceu, foi agressiva, e as outras meninas ficaram comentando, ela se aborreceu muito, ia sair da sala, eu pedi calma e ela ficou. Ela é muito carente, eu acho ela muito carente. É muito carinhosa e muito afetiva, mas eu acho ela muito carente. Se ela gostar de você, ela... é muito carente. Qualquer coisa ela chora, ela é muito sensível, você tem que



ter freios no que fala com ela, porque ela é sensível, ela é uma pessoa muito sensível.

P: E como você vê a convivência dela com os colegas?

R: É tranqüila, ela faz certos comentários na sala que são muito engraçados. O pessoal tenta ajudar ela, tem carinho por ela.

P: Qual a sua expectativa sobre Jaciara quanto à continuidade dos estudos?

R: É possível que ela queira fazer vestibular. Existem deficientes visuais na Faculdade, né? Não são muitos, mas, às vezes, eles têm uma aprendizagem melhor que outros. Têm um interesse maior, eles buscam, copiam o assunto em braille, ficam atentos, quaisquer comentários eles copiam. É uma particularidade do deficiente visual, eles serem mais interessados que os outros. Eles têm condições de se profissionalizarem em nível de terceiro grau.

P: Você acha que a inserção desses alunos na escola resultou em alguma mudança?

R: Não, normal...

P: Como é a avaliação com ela?

R: Eu já perguntei a ela várias vezes se ela não prefere fazer a prova sozinha, ela não gosta. As provas aqui acontecem em todas as turmas no mesmo dia. Teve uma vez que eu precisei anular uma questão da prova porque saiu incorreta, então eu tive que passar de sala em sala pra avisar. Quando eu entrei na sala dela eu perguntei se ela não queria fazer outro dia, porque ela estava só com o enunciados, sem os desenhos, mas ela disse que não, que não tinha problema não. Hoje tem avaliação na sala dela, eu não vou fazer com ela hoje. Eu imprimi agora a prova, eu não tive tempo de passar a prova dela pra menina transcrever a prova. Eu vou dizer pra ela “como eu ainda tenho que passar sua prova para o braille, você faz na próxima aula ou na outra semana”.

P: Qual sua opinião sobre inclusão?

R: Eu acho que eles deveriam ter uma escola só deles, eu acho melhor. Porque é uma coisa especial, eles iriam ficar melhores, mais à vontade entre eles mesmos... Iria ser uma coisa adaptada pra o deficiente visual. E eles, em uma escola regular, eles têm contato com outros alunos, eles têm dificuldade de adquirir material, tudo isso. Seria uma coisa especifica, não é? Com professores voltados pra eles. Pra Física, Matemática, com material específico pra eles, pra eles terem contato com as figuras, porque precisa ter visualização de tudo. Seria muito mais interessante, um trabalho mais especial. Não por discriminar a pessoa por ser deficiente visual, mas pra melhorar o aprendizado, seria uma coisa melhor pra eles, pra formação escolar deles, pra uma universidade. Seria muito melhor, com certeza, do que no meio de outras pessoas. Porque às vezes, eles sofrem discriminações, eles não têm acesso a certos tipos de materiais, eu não acho interessante não, acho melhor uma coisa só pra eles. Só para os deficientes visuais.

### **Entrevista professora de matemática do 2º ano**

A professora trabalha, também, como arquiteta e possui, aproximadamente, 400 alunos.

P: Qual sua formação?

R: Eu fiz Matemática e Arquitetura. E estou terminando o curso de Licenciatura em Matemática.

P: Você já teve alunos com deficiência visual, antes?

R: A primeira vez que eu tive alunos deficientes visual foi no ano passado, numa turma que tinham quatro alunos. No início, me pegou de surpresa porque eu não fui preparada pra trabalhar com eles. Não tive preparação nenhuma, nem fui avisada que teria na minha sala esses quatro alunos. Quando cheguei na sala, os encontrei. Eu já sabia que a escola tinha alunos com deficiência visual, mas nunca tinha trabalhado com eles. Aí, no ano passado, eu peguei esses quatro alunos e fui começando a me adaptar com o processo, a me preocupar com eles, a preparar o material. Tem a professora de apoio, que sempre estava presente, ela ficava mais próxima, porque a sala dela era no mesmo pavimento que eu dava aula. Eu sempre tinha contato com ela e os alunos também cobravam muito, o material da aula, a lista de exercícios, tudo eles queriam antes. Todo material eu tentava preparar. Eu não trabalho com livro, eu trabalho com a minha metodologia e acompanhando o livro. Eu sei o que tem no livro então posso simular do meu jeito. O que procurava fazer era, eu mesma, preparar o material, até a linguagem eu tentava colocar o mais próximo do que eu falava, da forma mais simples, pra quando estivessem lendo, pudessem entender mesmo e associar aquilo que estava no papel com o que eu tinha dado na sala.

P: Você não gosta de passar para a professora de apoio transcrever os capítulos do livro?

R: Não, a linguagem é mais difícil. Eu colocava até mais elementos do que tem no livro, eu sempre tentei colocar tudo bem mais claro, bem mais tranquilo pra eles.

P: Você acha que esses alunos vêm com uma base de matemática muito diferenciada em relação aos outros alunos?

R: No ano passado, dois alunos me surpreenderam, porque eles tinham o raciocínio bem rápido mesmo e eles conseguiam, na aula, logo entender o assunto. Mas tinham dois que não conseguiam mesmo. Tinha também o problema do aluno ficar com a cabeça baixa. Muitas vezes eles assistem aula de cabeça baixa. A gente não sabe se chama atenção ou não, porque pode ser que seja melhor para eles se concentrarem ficar com a cabeça baixa, não sei não. Ou se ali ele está cochilando.

P: Você perguntou isso para a professora de apoio?

R: Não, nunca perguntei. Eu ficava meio sem jeito de interferir nisso, né, porque, não ia adiantar ficar com a cabeça erguida se eles não estavam enxergando nada. No ano passado eu tive menos dificuldades. Esse ano, a dificuldade maior está em preparar o material. No ano passado eu tinha mais facilidade. Eu ensino aqui, mas também sou arquiteta, eu trabalho também no meu escritório. No ano passado eu não estava com meu escritório montado e trabalhava em casa. Então, atualmente, os horários em que eu não estou na escola eu estou lá, trabalhando no escritório. No ano passado eu usava o horário de casa pra fazer esse material. Eu estou fazendo dois cursos; estou terminando a licenciatura em Matemática e faço uma pós-graduação. Então, eu aproveito pra estudar até aqui no colégio mesmo e aí fico sem tempo pra nada.

P: Me fale desses alunos que te surpreenderam.

R: Uma vez eu terminei de dar uma aula, em que tinha feito um exercício que um desses alunos tinha respondido o exercício e quando eu terminei uns seis alunos foram até ele pra que ele explicasse como resolveu aquele exercício. Ele foi um dos alunos que me surpreendeu. Mas, no final ele ficou relaxado. Tem dois tipos de alunos cegos: um que se interessa e consegue enxergar mesmo, porque ele se

interessa, ele se esforça mesmo pra enxergar aquilo que a gente tá falando. E tem o aluno que se acomoda. Por exemplo, Aline mesmo, se acomodava muito, ela não tentava acompanhar; ela tentava resolver os exercícios no CAP, à tarde; ela só conseguia resolver com orientação, ou então, quando tinha algum exercício pra ser feito em dupla e ela sempre ficava com um aluno que não tinha deficiência e que sabia muito e se interessava mais, entendeu? Ela sempre procurava fazer isso. Então eu achava que ela se acomodava muito, chegava até a se encostar nos outros. Enquanto que Darlan não precisava disso. Eles são bons alunos, quando se interessam. Mas eles conseguem. Acho que eles têm uma percepção muito maior do que os outros alunos, agora, quando eles querem.

P: E como está sendo esse ano?

R: Esse ano eu estou achando muita dificuldade. Jaciara tem dificuldade de acompanhar, ela não se interessa. E ainda por cima, eu não estou conseguindo chegar na sala de aula pra dar aquele assunto e ela já estar com o material dela. Eu até conversei com ela ontem e disse que já estou começando a fazer isso, preparar o material da segunda unidade e entregar à professora de apoio, já indicando as prioridades, porque ela não vai ter condições de preparar tudo não. Pra que ela possa acompanhar as aulas, não fique tão parada na sala. Ela não está se interessando pela aula, não está tendo interesse nenhum pela aula. E eu sinto isso. Tem outra coisa que está acontecendo e que no ano passado não tinha: às vezes, eu começo a dar aula e chego até a esquecer que ela está na sala de aula. E ela senta na frente. No ano passado eu perguntava se eles tinham entendido, me aproximava da carteira deles. Ou se estava falando de alguma figura geométrica eu pegava o dedo deles e desenhava a figura pra eles sentirem, pedia pra que eles desenhassem pra imaginar como é a figura. Esse ano, de repente, é que eu me lembro “E Jaciara, meu Deus!”, aí volto e falo só com ela do lado da carteira dela, mas eu sei que ela não está acompanhando.

P: E essa preparação do material, demanda muito tempo?

R: Demanda tempo, porque se eu fosse tirar a xerox do livro e entregar à professora de apoio, seria tranquilo, mas eu não quero fazer isso. E os outros alunos têm o livro, alguns não têm, mas tem possibilidade de tirar xerox, mas o que estou falando na sala ou estou escrevendo no quadro, eles estão anotando no caderno e ela não.

P: E ela não anota em *braille*?

R: Eles têm condições de fazer isso, mas eu não vou ficar ditando. Quando eu estou explicando eu estou falando pra todo mundo ouvir e anotar o que acha mais importante. Porque não é só o que eu estou falando é o que eu estou escrevendo também, o que estou mostrando, o que eu estou desenhando, um exemplo de um triângulo retângulo.

P: Você acha que existe alguma manifestação de descontentamento por parte de algum professor, colega, funcionário por causa do aluno com deficiência visual?

R: Não, a gente já conversou aqui sobre a despreparação dos professores. A gente não sente incômodo por ter um aluno cego na sala. Mas a gente que tem que ficar criando mecanismo pra... a gente não tem preparo nenhum pra isso.

P: Como você acha que poderia ser esse preparo?

R: A gente teria que ter uma orientação lá no CAP pra saber como é que funciona; um histórico, sei lá... Já teve algo uma vez, uma palestra, eu vi um cartaz, mas no dia eu nem podia ir. Deveria ter uma seleção de professores, não só dos que ensinam como os que provavelmente vão ensinar. Deveria ter um curso de dois dias ou uma tarde, sei lá, pra que a gente fosse lá e a pessoa mostrasse a gente como funciona, como eles percebem as coisas dessa forma, os mecanismos que a gente pode usar, como o exemplo que eu dei usando o dedo, alto relevo, o que a gente pode usar pra ajudar ele. Se eu passo um exemplo que ele não pode ver, eu vou ditar, mas e um desenho? Eu preciso saber como fazer, usando cola, que eu posso desenhar. E na turma, eu acho que a aceitação é muito boa, não vejo problemas.

P: E nas reuniões de planejamento, tem alguma orientação?

R: Não se comenta nada.

P: E a frequência nas aulas?

R: É ótima. Jaciara não falta. No ano passado dois alunos moravam em outra cidade e eles não faltavam. Quando faltam, avisam. A frequência é muito boa mesmo.

P: Qual é sua expectativa sobre esses alunos?

R: Eu acho que eles têm muito potencial, não todos. Tem dois que tem toda condição de passar no vestibular. Aline, Jaciara e Jonas precisam se interessar mais. Jonas, por exemplo, ficou cego somente há três anos. Ele já tinha uma outra experiência antes, já sabia o que é uma forma geométrica, no entanto, precisa se interessar mais. Teoricamente era pra ter uma base maior que os outros e no entanto... não está entre os melhores.

P: Como é a avaliação que você faz?

R: Eles fazem a prova junto com os colegas, inclusive essa era uma das mais fortes reivindicações deles no ano passado. Lembro que teve uma vez, que no dia da prova, a deles em *braille*, não estava pronta. Eu sugeri a eles que eles fizessem depois. Eles não aceitaram, disseram que queriam fazer com a turma. Aí eu mudei a data e eles fizeram com a turma. Eles querem que seja o mesmo tratamento.

P: Você acha que a escola mudou em alguma coisa com a chegada desses alunos?

R: Não mudou em nada, não mudou nada. Inclusive não vejo preocupação nenhuma por parte da direção, não tem preocupação nenhuma. O colégio está sem Coordenador nos três turnos. A gente tem reunião com os articuladores de área. No ano passado eu até levava algumas questões, mas esse ano eu só falei sobre isso num dia de prova em que eu não podia vir, porque tinha prova no curso de licenciatura. Eu falei pra ela que numa turma tinha Jaciara, que é cega, que a prova dela estava em *braille* etc. Não temos quase horário nenhum pra elaborar trabalhos, conversar, nada, fica difícil. São duas horas que a gente tem por semana pra reunião com os professores de área. Teoricamente é pra planejar, elaborar material, discutir,

não dá pra nada. a maioria das coisas a gente faz é em casa, deixando de fazer outras coisas também importantes.

P: A presença desses alunos influencia na dinâmica da sua aula?

R: Acho que tem que influenciar a dinâmica, tem que ter essa preocupação. Eu tenho que pensar que tenho uma aluna deficiente e tenho que atender a todos, inclusive a ela, mas eu não estou fazendo isso, eu não estou tendo essa preocupação. Eu me aproximava deles, tirava dúvidas. Esse ano, às vezes, eu esqueço que estou com uma aluna deficiente, então, eu começo a dar aulas no mesmo ritmo que eu dou em todas as turmas. Eu acho que deve ter mais alunos com deficiência na sala, senão, a gente entra no ritmo da maioria, eles são sempre minoria. Eu esqueço e fico sem querer que Jaciara perceba que eu não estou dando atenção a ela. Acho que esse é um fator muito importante, é muito ruim ter poucos alunos deficientes. A gente sai tão apressada de uma sala pra outra, que você mantém o mesmo ritmo, você só vai perceber que tem um lá no meio da aula e aí não dá mais pra fazer nada, é uma aula perdida pra eles. Agora eu sei que eu consigo dar uma boa aula numa turma que tenha deficientes e que seja boa pra todos. Só que não tá dando pra fazer isso. A gente precisa saber mais como fazer isso. Quando estou dando “matrizes”, que é um assunto simples, fica difícil pra eles entenderem o que é linha e coluna, eu tenho que usar uma linguagem diferente, porque eles não vão entender quando eu digo que a matriz tem duas linhas e três colunas. Os outros estão percebendo, mas eles não. Se eu digo “uma matriz dois por três”, eles não vão entender. É por isso que eu lhe digo que não dá pra tirar xerox do livro. Acho que a gente tinha que ter uma orientação de um professor especialista em matemática que lida com cegos, pra saber a forma melhor pra passar os conteúdos. E isso também deixa o professor angustiado por saber que não está ajudando muito aquele aluno que está ali. Eu mesmo sinto isso, eu sinto que não estou ajudando ela em nada. Ela me diz: “está difícil professora, eu não vou conseguir fazer”. Então, não está adiantando nada.

P: Quantas turmas você tem?



R: Nove turmas, com uma média de quarenta e cinco alunos.

P: Você concorda com a diretriz de Inclusão dos alunos com deficiência na escola regular?

R: Concordo. Eu acho que é positivo, porque o objetivo maior é a socialização pra que eles consigam viver normalmente na sociedade, consigam se relacionar com pessoas que não têm deficiência. Então é positivo. É importante ter contatos com alunos sem deficiência. Conversar com alunos que não têm deficiências pra mostrar que não existe diferença entre eles. Se ele tem cegueira, um outro pode ter um problema no braço, ou de audição, mas todos têm condição. Até pra quando eles entrarem no mercado de trabalho, eles já terem essa experiência. Pra que as outras pessoas enxerguem eles como pessoas normais. Eu não sinto nenhuma discriminação, mas a gente sabe que ali tem uma pessoa que tem uma deficiência que a gente não tem. Eu não vejo nenhuma discriminação direta, eu não vejo isso, não.

### **Entrevista com a professora de língua portuguesa do 3º ano**

A professora tem, aproximadamente, 500 alunos e é a única que está cursando pós-graduação.

P: Queria que você me falasse sobre a sua formação, quanto tempo você tem de formada e qual sua experiência de ensino?

R: Sou formada em Letras com Inglês, ensino desde 1995, portanto, quase sete anos; comecei como estagiária, depois contrato, só há três anos que consegui me efetivar no Estado. Mas em 1996, em paralelo, eu ingressei na rede privada, ainda como estudante. E venho ensinando tanto Língua Portuguesa como Língua Estrangeira. Tem anos que assumo as duas disciplinas em colégios diferentes.

P: É a primeira vez que você tem na sua classe alunos cegos?

R: Não. No ano passado foi minha primeira experiência quando eu trabalhei com outro aluno num outro colégio. E quando eu descobri que tinha um deficiente visual em minha sala, foi interessante, eu fiquei pensando “gente, o que é que eu faço agora?”. Ninguém me avisou, ninguém me disse nada, ninguém me informou como proceder. Aí, eu pensei em algumas coisas que eu ouvi de pessoas que têm contato, do tipo assim: se ele pedir ajuda não pegue no braço dele, deixe que ele segure no seu. Ou então, quando estiver falando em sala de aula, eu tenho que ler alto pensando nele que está ali, tentando usar um tom de voz mais pausado, mas, também, sem deixar que ele perceba que há uma intencionalidade nisso. Outro problema também foi com as avaliações. Sempre digitava, mandava rodar, quando chegava no dia das avaliações é que eu lembrava dele. Era um constrangimento incrível, você nem consegue imaginar ter que falar pra ele “olha, você vai ter que fazer sua prova outro dia” e aí eu não tinha coragem de assumir a minha deficiência e eu dizia pra ele: “olha, eu deixei lá na pasta e eu não sei o que aconteceu, eu acho que a professora especialista não passou pra pegar”; enfim, eu ficava super constrangida de falar a verdade. E isso aconteceu pelo menos em duas unidades, não tinha forma de me lembrar. Da terceira unidade em diante, aí eu já sabia e

mandava transcrever antes e no dia da prova eu ficava feliz demais de ver ele ali fazendo a prova dele junto com os colegas. Esse ano também não esqueço, mas foi muito difícil, primeiro, porque lá e aqui também, ninguém chegou pra me dizer nada, eu já recebi o aluno assim...

P: A quem você recorre para orientações sobre o trabalho nas salas?

R: Honestamente? Ninguém. Eu procuro usar a sensibilidade de tentar imaginar como é que ele está se sentindo, de procurar buscar essa perspectiva do outro. Não recorro a nenhum livro... Outro dia mesmo teve um trabalho interessantíssimo no CAP, uma palestra, só que foi num dia de sábado e coincidiu com o curso de pós-graduação que eu estou fazendo e eu não tenho como me ausentar, porque é um sábado inteiro e aquele sábado, se eu faltar, corresponde à falta numa semana inteira. Aí, eu tive que fazer a opção, fiz a opção por meu curso e não fui. Mas, normalmente, eu não procuro nada, eu procuro usar a sensibilidade e também sempre procurar tratá-los como pessoas normais, mas sempre observando que eles têm uma limitação, eles têm uma limitação.

P: Você acha que existe algum tipo de manifestação de descontentamento ou incômodo por parte de professores ou funcionários em relação a esses alunos?

R: Eu acho que não, assim descontentamento não, talvez desconforto por não saber como lidar, ter medo, não saber se está agradando se está fazendo o correto; é mais uma questão de medo, porque quer, na verdade, agradar e atingir com aquele aluno o mesmo objetivo que você traçou para os outros. E aí, há uma angústia você não saber de repente se conseguiu. Agora, quando você termina aquele tempo ali pedagógico de 50 minutos, eu mesmo já tive surpresas do tipo, os alunos videntes não me dão um feed back positivo e eles me dão, coisa que me causa uma surpresa enorme. Eu fico pensando, pôxa, fulano tem essa limitação, e tem mais facilidade de pegar os assuntos que os outros. Agora mesmo, no segundo horário, eu tive essa surpresa com Jonas. Eu coloquei uma questão na sala que, para mim, era aparentemente fácil, ninguém conseguiu dar a resposta, ele estava sem o material, porque o material é uma apostila grande, não puderam fazer a transcrição, ele ouviu

e me deu a resposta ... eu fiquei, sabe assim, perplexa. Os colegas videntes com o material em mãos, não conseguiram achar uma solução pra questão e ele conseguiu. Ontem à tarde, eu vivenciei isso com Tiago. Os colegas com a apostila, ele sem a apostila, eu corrigindo um exercício de uma aula que ele não estava presente, oralmente, ele corrigindo e os colegas sem conseguir fazer os exercícios. Inclusive, tem uma outra coisa interessante, acredite, dias de avaliação, os colegas videntes já descobriram que podem pescar deles, porque já descobriram que eles têm... Eu não sei se é por conta dessa limitação, eles desenvolveram melhor outros sentidos, no caso a audição, não sei, ou se é porque eu realmente estou com alunos privilegiados nesse sentido, né. Tiago, Jonas, Aline, eu não estou tendo trabalho nenhum, às vezes eu chego na aula com uma preocupação e eles me desarmam completamente. Agora, eu sei, que da mesma maneira que eu tenho alunos videntes que tem essa facilidade e alunos videntes que não têm essa facilidade eu posso ter alunos deficientes que não têm essa facilidade e eu até agora tenha dado sorte de estar trabalhando com alunos que têm essa facilidade, como é o caso deles três. Eles desarmam a gente em sala de aula.

P: Você tem conhecimento se isso ocorre com outras disciplinas?

R: Não, não tenho conhecimento. Agora, eu sei o seguinte: o aluno do outro colégio é elogiado por todos os professores. Aí eu posso inferir que essa facilidade existe também com as outras disciplinas.

P: Você falou que não existe nenhum tipo de orientação sobre como lidar com esses alunos...

R: Tem o seguinte: o pessoal que faz a transcrição aqui é a professora de apoio, lá, é outra, são pessoas super acessíveis, então, se a gente chegar, precisar de uma orientação eu tenho certeza que a gente vai obter, o problema é que a gente não procura.

P: Você falou que prefere usar a sensibilidade.

R: É, eu acho que eu não procuro porque estou lidando com três pessoas que me desarmam nesse sentido, eu não sinto necessidade, porque eles três facilitam tudo pra gente, eles facilitam tudo. Então, a gente não sente necessidade. Agora tem algumas coisinhas que eu vou aprendendo, mas, como eu já falei, eu não busco, elas é que são bastante acessíveis. Agora mesmo, eu aprendi uma coisa que eu não sabia e é legal. Eles têm direito a quinze minutos além do tempo de qualquer avaliação. Mas, no dia que eu tive que colocar isso eu me senti extremamente constrangida. Eu fiquei sabendo esse ano nas avaliações da primeira unidade. Mas eu nunca senti essa necessidade nem tive a necessidade de tratá-los de forma diferente, dizer assim: “você vai ficar mais um pouquinho na avaliação, por ter essa limitação”. Nunca, porque eles sempre entregam no prazo junto com os outros colegas. É por isso que acho que estou sendo privilegiada de estar trabalhando com três pessoas que têm muita facilidade e já se adaptaram muito. O problema encontrado até então, do meu ponto de vista, é em relação a, por exemplo, quando eu vou verificar a aprendizagem com uma leitura extensiva. Aline me colocou que alguém precisa ler pra eles um determinado romance. Então, aí está a dificuldade, porque não tem transcrito, nem sempre encontra uma pessoa pra ler, quando consegue ler todo, às vezes, já passou o prazo pra eles serem avaliados. Então, eu percebo que quando a aprendizagem está associada a uma leitura extensiva, ali dentro da unidade num livro que não seja o livro didático, aí eles encontram dificuldade. Mas fora isso, se a gente tem aula expositiva eles respondem com sucesso; se a gente leva uma música, eles respondem com muito sucesso; eu só não tive ainda, alias já tive sim, a experiência com o filme “Guerra de Canudos” e Jonas me deixou... toda vez que eu tenho oportunidade de ouvi-los é como se eu me sentisse, cada vez mais, desnecessária pra esses meninos. A gente pensa que vai ser assim extremamente útil, que eles são dependentes e eles criaram uma independência assim fabulosa. Jonas tem um poder de interpretar, de compreender, fabuloso; ele é coerente, politizado...

P: Como você vê as interações deles com grupo na sala?

R: Isso é bem individual. Jonas, eu percebo que ele se isola um pouco, mas o isolamento, eu não penso que seja por causa dessa limitação dele não, acho que é uma coisa da personalidade dele. E sem querer ser preconceituosa, eu considero que o comportamento dele e de Tiago são semelhantes e eu atribuo a algo inerente ao sexo masculino, sem querer ser preconceituosa, né... E Aline já é mais aberta, mais expansiva, uma coisa mais feminina mesmo, por exemplo, se estão fofocando, tem fofquinha, Aline está dentro, mas os meninos estão fora. Agora eu percebo também que eles estão sempre com alguém do lado pra ditar as coisas que estão no quadro. Aline copia tudo o que o colega dita. São sempre os mesmos: quem ajuda Jonas é sempre uma menina, quem ajuda Aline é sempre um menino e quem ajuda Tiago é sempre uma menina. Eles formam pares. Jonas seleciona pra copiar, Tiago também seleciona. Às vezes eu percebo, como hoje, que a colega estava ditando tudo, aí ele disse “não, pode pular”; como se ele tivesse resumido aquilo que ela falou, tivesse feito algumas observações e aí mandou ela passar adiante.

P: Qual é a sua expectativa sobre esses alunos?

R: Isso pra mim é muito fácil falar, né, porque, por exemplo, com Tiago eu desenvolvi laços de amizade. Então, o que é que você espera pra um amigo? Você espera o melhor. Eu sei da vida de Tiago, eu sei que ele é super atarefado; eu procuro participar disso aconselhando e pra mim é uma coisa praticamente certa, ele vai chegar lá. Se ele não conseguir passar no vestibular agora, no ano que vem quando ele terminar o terceiro ano, ele vai fazer um cursinho pré-vestibular... ele vai chegar lá. São três pessoas que eu sei que vou estar em casa, eu digo em casa, porque eu imagino ouvindo Tiago falar, de repente, numa televisão. É como se eu sentisse, como se ele vá ser usado como exemplo em alguma profissão quando ele estiver realmente atuando. Vão ser pessoas que vão ditar, não vão ser pessoas que vão ficar escondidas. Vão ser pessoas que vão ser usadas como exemplo, eu sinto isso neles três. Aline me pergunta o tempo todo sobre coisas de Universidade: “professora como é que eu faço pra responder aquele questionário de isenção, como eu tenho que colocar aquelas notas?”. Quer dizer, tem alunos videntes que estão fora desse contexto, não procuram se inserir e ela poderia se aproveitar dessa

limitação e cruzar os braços, de repente, ela passou essa semana labutando pra saber como era que ela ia correr atrás dessa isenção pra não pagar a taxa de inscrição do vestibular da Federal. Como amiga, eu espero o melhor e como professora eu sei que eles vão chegar ao ensino de nível superior, eles vão concluir e vão atuar de forma positiva na profissão e servir também como uma espécie de bandeira do deficiente visual, eu tenho assim plena certeza do que eu estou falando. Não é aquela expectativa de amiga; é que eu sinto que eles são determinados, são politizados e eles vão tomar o lugar de videntes, eles vão tomar o lugar. Às vezes, é necessário que a legislação exista protegendo, porque a gente sabe que existe a discriminação, mas no caso deles, mesmo que não houvesse uma legislação que protegesse, x% de vagas pra deficientes, mesmo que não houvesse, eles estariam inclusos. São pessoas que não precisam desse tipo de coisa, eles conquistam realmente, são três pessoas extremamente positivas.

P: Você utiliza algum método específico nas suas aulas?

R: Não. Eu tenho cuidados, quando falo coisas, tipo “leiam”, tenho muito cuidado e também quando escrevo alguma coisa no quadro: “copiem aqui”, por exemplo, aí Aline faz assim: “dá pra senhora falar essas frases que a senhora está copiando?”, eu disse “Aline, sabe porque eu não ditei? Porque na hora que eu for corrigir eu vou falar uma por uma”, ela disse “mas eu não quero, professora, as respostas prontas”, ela respondeu. Eu fiquei constrangida, mas gostei de ouvir, gostei de passar por aquilo. Aí eu disse pra ela, “então me dá um tempinho que eu vou fazer o seguinte, eu vou copiar todas e depois eu vou ler todas e vou dá um tempo pra que todos vocês respondam, tá certo?” Aí ela achou tudo bem. Aí copiei, porque eu vejo assim, se eu fosse copiando e falando, eu sinto que eu sou mais vagarosa, é a mesma coisa de trabalhar sentada, eu não consigo, eu sinto que só em pé eu produzo satisfatoriamente. Aí, continuamos e eu fui lendo e corrigindo. Eu senti que foi uma falha minha; depois eu fiz uma leitura da situação e achei extremamente positiva.

P: Quando acontece uma intervenção deles, como você vê a reação do grupo?

R: Não sei, a impressão que eu tenho é que eles são encarados como pessoas absolutamente normais no grupo, nada surpreende. Tiago pelo fato de já estar a dois anos com os mesmo colegas, né? E os daqui eu percebo que eles são tratados como pessoas normais. Têm colegas que acham interessantes determinadas colocações deles. Aline mesmo, teve um dia que eu entrei na sala e ela falou: “Hum, bonita, cheirosa...”, aí os colegas riram, porque acho que ficaram imaginando como é que ela sabe o que é estar bonita... Coisas desse tipo, Jonas, eu vou passando falando qualquer coisa baixinho, ele já me cumprimenta. Às vezes, a gente pensa que precisa sair sempre em defesa deles e eles são, pelo menos os que eu conheço, são tão independentes, tão batalhadores, pelo menos, até hoje eu não senti essa necessidade.

P: Qual sua opinião sobre a Inclusão?

R: Acho correta, porém, depende do tipo de deficiência. Eu penso que a inclusão deve valer pra o deficiente visual, físico, mas a inclusão não deve valer pra determinados tipos de deficiência mental; se formos encarar a deficiência mental como um todo, a gente termina aceitando que uma pessoa, digamos assim, louca, que represente ameaça para a integridade física de alunos e professores, esteja ali naquele ambiente. No ano passado eu vivenciei uma situação dessas. Tínhamos uma aluna que sofria de... esqueci o termo científico, mas chamam de psicopata. Fisicamente ela era uma pessoa normal e tinha momentos de lucidez, se ela conversasse aqui contigo, você jamais diria que ela era portadora daquele problema; e tinha manias, no sentido patológico mesmo, ela selecionava pessoas a quem ela iria matar. Eu nem era professora dela, mas ela tomou essa decisão a meu respeito. Alguns professores achavam isso engraçado. Tinham professores, que ela sentava na frente e olhava e dizia: “professora, quero lhe dizer uma coisa, eu decidi que vou te matar”. Essa professora ficou se resguardando, mas foi com várias pessoas. Eu penso que daí pra ela concretizar é só dar espaço. Então, eu tive que mudar a maneira de ir pra escola, caminho, mudar a linha de transporte; não podia mais ir a pé, porque o colégio fica perto de onde eu moro, às vezes tinha de tomar táxi, tinha que pedir ao motorista pra parar na porta, não podia ficar sozinha no segundo andar



da escola, porque ela ficava vagando nos andares da escola; então, é um tipo de Inclusão que eu não aceito. Um outro tipo de Inclusão que eu não aceito, também ligada à deficiência mental, é o caso dos portadores de síndrome de down. Nós saímos da universidade sem saber como lidar com essas pessoas. Do meu ponto de vista, os portadores de síndrome de down, até pra que eles, no futuro, possam ser considerados capazes de estar em classe regulares, precisam de classes especiais. Eu já consegui ver em dois ou três que confirma isso que eu estou falando, eles estão trabalhando hoje em dia, têm uma facilidade incrível hoje em dia no aprendizado. Mas, porque primeiro, as famílias tiveram aqueles cuidados de inserir em classes especiais pra tentar solucionar alguns problemas antes. Porque, na escola especial, tem todo um direcionamento e isso pode ser o alicerce pra que no futuro eles sejam incluídos em classes regulares.

P: Você acha que Jonas, Aline e Tiago estão incluídos?

R: Estão, eu penso que sim.

P: Você percebe alguma mudança na escola depois da chegada desses alunos?

R: Não mudou, não. Eu não percebo nenhum tipo de mudança.

P: E no seu trabalho?

R: Aí sim, acho que mudou. Porque quando a gente começa, pelo menos no meu caso, o meu começo foi assim. Na Faculdade, a verdade é a seguinte, ela não prepara a gente pra uma prática efetiva, esse é meu ponto de vista. Nem pra trabalhar com deficientes nem com os não deficientes. Então, você vai aprender com a prática, com colegas que já estão, eles ensinam bastante, porque aí você vai aprendendo. Quando eu comecei, na verdade, eu ministrava aulas assim, conteúdo, só conteúdo e nem sequer me dava o trabalho de perguntar “vocês entenderam”? Então, na verdade, eu priorizava o conteúdo em detrimento do objetivo e isso não era algo proposital, eu atribuo a falta de preparo. Nesse sentido, quem deveria agir, nesse sentido, era a Faculdade. Mas, quando a gente tem as aulas práticas, no caso, o estágio curricular, a pessoa que vai observar está muito mais preocupada se você

domina os conteúdos do que com outra coisa qualquer. E aí, você segue com essa preocupação de domínio de conteúdo e falta a perspectiva de seu alunado. Aí, às vezes, os próprios alunos pedem pra que seja mais devagar, mas, até aí, eu não tinha me dado conta do problema. Foi aí que eu comecei a trabalhar com Tiago e comecei a ter preocupação com ele, saber se ele estava entendendo e aí também comecei a me preocupar com os outros porque eu percebi que tinha coisas que Tiago entendia, mas os outros não entendiam. Então eu mudei nesse sentido. Agora, a minha preocupação na aula é atingir determinado objetivo e o aluno, ele faz parte disso. Antes era uma relação assim, conteúdo pra ser estudado, pra responder questões de fixação, fazer um estudo dirigido pra fazer um teste, trabalho ou prova. Uma coisa bem mecânica. Eu penso que através deles eu mudei nesse sentido. Agora eu me preocupo muito mais com eles de uma maneira geral. Quase nunca eu tenho uma preocupação isolada com o deficiente, justamente porque eu não sinto necessidade, eles são independentes, pelo menos esses.

P: Quantos alunos você tem?

R: Em torno de 500.

### **Entrevista com o professor de matemática do 3º ano**

Esse é o professor mais antigo do colégio. Possui, aproximadamente, 750 alunos.

P: Me fale de sua formação e sua experiência com ensino.

R: Eu fiz Matemática pela Universidade Federal. Eu parei por aí. Eu trabalho três turnos. Eu tenho 51 anos, preciso fazer um Curso de Especialização. Parece que eu vou ter que me aposentar pra poder fazer outra coisa, talvez até fora do magistério. Eu não sei se tenho mais o que aprender em matemática. O programa de segundo grau é único em matemática, não tem outro, só tem o conteúdo programático do primeiro grau e do segundo grau, você não vai além disso. Os conteúdos da matemática pra ensinar no segundo grau não mudam, são os mesmos. Então se eu fizer uma pós-graduação em matemática não vai adiantar nada, só se eu for mercenário, fazer só pra ter um percentual a mais no meu salário. Eu não teria onde aplicar. Vocês da Universidade aplicam porque dão aula pra o curso superior, mas eu não, não tenho como aplicar com meus alunos. Talvez a aplicação de novos conhecimentos seja mais fácil em colégios particulares. Colégio particular é uma empresa e por isso é levado mais a sério. Apesar de ensinar em colégio público eu não arriscaria a colocar meu filho em colégio público; eu procuro fazer meu trabalho, mas eu não tenho aquela confiança do que meus colegas podem fazer, porque o que eu faço é por amor, por vocação, mas o que eu vejo nesses vinte e oito anos como professor, é que tem colegas que têm outra postura que gera uma certa desconfiança no trabalho. Comparando a escola de meu filho com a escola que eu trabalho, eu vejo que é diferente, porque lá é empresa. Lá você pode se reciclar e aplicar os novos conhecimentos na própria empresa, aqui é diferente, todo mundo sabe disso. Quem não quiser relatar isso é porque não quer se expor, mas a verdade é essa. Eu tenho ex-alunos que fizeram patologia, desenho, todos eles estão empregados. O que você nota na escola pública de hoje é uma decadência do ensino. Se houvesse uma sériedade maior, o professor se reciclaria e colocaria seus conhecimentos em prática. Não há um compromisso da política educacional hoje, como no passado. Ao longo do tempo há um decréscimo da educação. Tem

professores aqui que são remanescentes daquela época, estão se aposentando agora, mas trabalham com aquela mesma sériedade. É doloroso você observar o professor que está começando com vinte horas, ganhar o salário bruto de 270,00. É doloroso, porque esse professor precisa dar continuidade aos estudos e precisa se manter. Ele vai tentar trabalhar em vários colégios. Se seu trabalho for bem remunerado, não há necessidade de procurar um outro trabalho e ter um rendimento cem por cento. Eu acho que a educação se ressentiu de uma apreciação maior por parte das autoridades governamentais.

P: Você tem quanto tempo de formado?

R: Eu comecei a ensinar muito cedo e pelo fato de precisar trabalhar eu tranquei e abandonei vários semestres. Eu terminei o curso em 1981.

P: Nesses seus vinte e oito anos de trabalho você já teve outros alunos com deficiência?

R: Eu tive outro aluno no ano passado, além dos dois que tenho atualmente. Antes disso o pessoal comentava, e eu pensava, “como é que vai ser esse pessoal quando chegar no terceiro ano?”. E aí, de repente, surgem Aline e Jonas. Eu pensei “meu Deus o que é que eu vou fazer agora?”. Porque tem cursos, mas eu nunca fiz, porque acontecem nos sábados que eu já estava comprometido. O meu problema, é que no terceiro ano se trabalha mais com geometria e geometria requer sempre o uso de desenhos e figuras geométricas que, pra eles, fica difícil. Eu procuro passar todo o material com antecedência para a professora especialista, mas o que estou notando é que o rendimento deles não está muito bom. Eles estão com notas baixas, mas essas notas baixas têm também os videntes. Eu não estou muito preocupado com relação às notas, justamente por isso. Eu tenho uma turma no vespertino que não tem alunos deficientes e somente um aluno foi aprovado. Eu atribuo isso à base desses alunos. Antes, a gente tinha aqui o primeiro grau, agora é só segundo grau, então os alunos vêm de outros colégios que a gente desconhece como foi o ensino. O que eu faço sempre é uma revisão paralela, mas mesmo assim eu tenho problemas, não somente com os deficientes, mas com os alunos de um modo geral.

P: A quem você recorre no trabalho com os seus alunos com deficiência?

R: À professora de apoio. Ela me dá todas as orientações e diz que eu devo trabalhar da mesma forma com todos: “procure explicar pausadamente pra que eles acompanhem”. As questões devem ser ditadas, mas eu dou uma atenção especial a eles dois. Mas eles se sentem, às vezes, constrangidos por essa atenção, não sei se exagerada. Principalmente Aline, porque Jonas tem mais facilidade, mas é muito relapso, falta muito. Embora eu ache que é uma questão de inteligência mesmo.

P: Você acha que existe algum tipo de manifestação de descontentamento ou incômodo por parte de professores, alunos ou funcionários em relação a esses alunos?

R: Tem uma professora que eu converso muito com ela. E ela procura passar da melhor maneira possível. Eles são tratados muito bem pelos colegas. Têm colegas que sentam ao lado deles e, quando eu digo muito rápido, eles ajudam, são tratados como muito carinho, não há discriminação. Tem assuntos que eu omito o mais difícil, ou dou de maneira mais simples, justamente por causa deles. Mas o que acontece é que atrasa um pouco o planejamento.

P: Qual a orientação que é dada pelo colégio ou pela Secretaria de Educação em relação a esses alunos?

R: A orientação, o suporte aqui é a professora de apoio, ela não é a pessoa que transcreve apenas os trabalhos. Ela dá uma orientação maior, pela convivência que ela tem com esses alunos, pela experiência que ela tem. Ontem mesmo, ela não veio porque ela estava ministrando um curso de braille. Ela é uma pessoa inteirada. Mas o colégio colocou essa responsabilidade toda pra ela. Ela é a responsável por dar essas orientações pra gente. Eu não recebi nenhum curso da Secretaria, nenhuma informação do colégio. O planejamento é geral. Não existe orientação específica, talvez existisse, se houvesse uma turma específica de deficientes visuais. Em matemática há uma dificuldade geral dos alunos. Eu estou notando que eles tiveram muita dificuldade nessa primeira unidade. Não sei se a dificuldade foi por não

se adaptar aos ensinamentos... mas eu espero que na segunda unidade eles melhorem.

P: Como é a frequência deles?

R: É diferenciada. Aline é mais presente, mas a professora de apoio me falou que Jonas sempre foi assim. Eu procuro conversar com ela sobre tudo isso. Aline é mais preocupada mas, Jonas pega melhor o assunto.

P: Quais são suas expectativas em relação a eles?

R: Em relação ao vestibular, a gente tem um curso aqui de pré-vestibular aos sábados com professores voluntários. Mas mesmo com essa boa vontade dos professores, eu nem sei se podemos chamar de pré-vestibular, seria mais uma revisão. Não com a intenção de que eles concorram com outros, porque é difícil, talvez com essas informações que a gente dá pra eles, servisse pra um concurso qualquer, pra polícia, por exemplo, entendeu? Se eles, que acompanham esses cursos têm dificuldades, imaginem Jonas e Aline, que são deficientes. A expectativa... eu não vejo, não vislumbro... Porque hoje é difícil porque a concorrência é muito grande com alunos de colégio particular que, além disso, fazem pré-vestibular, é muito difícil. Eu não sei se porque quando a gente pensa em vestibular a gente pensa mais na UFBA (*Universidade Federal da Bahia*), que é mais difícil. Talvez se eles tentassem numa faculdade particular... A gente não tem muitas perspectivas, mas tem que confiar...

P: Você acha que precisaria de métodos especiais?

R: Não tenho e desconheço métodos especiais. Eu até gostaria de ter, porque no próximo ano vamos ter mais uma aluna com deficiência. Tem que ter um tratamento diferenciado, porque o que eu noto é que eles têm muita dificuldade, talvez precise de um método.

P: Qual sua opinião sobre a inclusão?

R: O ideal seria uma turma somente com deficientes visuais. Se tivéssemos uns vinte, seria muito melhor formar uma turma só com eles, seria mais fácil. Eu faço tudo em função deles. Eu acho que a gente tem que tratar eles com um carinho a mais. Por outro lado, eu acho que se você confinar esses deficientes, só trabalhar com eles parece que existe uma discriminação, não é verdade? Porque acredito que eles sejam pessoas como nós, mas eu acho que a gente deve trabalhar com eles junto com os videntes, normalmente. O que se pode fazer? Procurar meios pra trabalhar com eles normalmente, talvez uma reciclagem, um aperfeiçoamento, pra trabalhar com eles.

P: Você acha que mudou alguma coisa no colégio com a chegada desses alunos?

R: De certa forma, houve uma mudança, a gente acompanhar eles já é uma mudança. Porque, antigamente, eu nunca vi dizer, eu não lembro de em meu tempo de colégio, que a gente pudesse ter aulas junto com eles. Eu já fiscalizei vestibular e uma vez me disseram que tinham deficientes visuais fazendo prova em sala separada. Eles fazem vestibular também, mas porque eles são seres humanos e têm esse direito. Acho que houve uma mudança nesse sentido, não existia isso e está existindo agora.

P: Você percebe alguma mudança no trabalho do professor?

R: Alguém comentou que o professor de matemática do ano passado foi um fracasso. Porque? Porque o professor tem condições de ensinar, ele fez faculdade. O que pode acontecer com uma pessoa é não encarar aquela dificuldade. Eu me preocupo, eu quero fazer um bom trabalho. Todo o profissional tem que ter a preocupação porque eles são seres humanos como outro qualquer, pode desempenhar a mesma função, né? Mas acontece que eles não acompanham com a mesma facilidade que o vidente. Então o professor tem que se preparar e deve se preocupar, inclusive.

P: Você acha que a presença deles influencia na dinâmica de sua aula?

R: Se a gente quer fazer uma dinâmica mais voltada pra eles. Porque fica mais explicado, mais claro. Eu acho o seguinte: em uma sala de aulas que tenha deficientes, a gente tem que se preocupar mais com o deficiente.



### **Entrevista com professora de biologia do 2º ano**

A professora tem, aproximadamente, 800 alunos.

P: Qual sua formação?

R: Eu me formei em Biologia.

P: Quanto tempo você ensina?

R: Tenho dez anos que ensino aqui. Mas, antes, ensinei em escola particular também.

P: Como foi pra você ao encontrar alunos com deficiência visual na sala de aula?

R: Com o acúmulo de trabalho para os professores, ter alunos com deficiência demanda mais trabalho. Porque ele tem o querer do aprender, mas, só ele tem uma deficiência. Na própria estrutura da escola a gente passa o conhecimento através da fala e parte desse conhecimento é passado através da escrita que é feita no quadro negro. E o aluno copia parte daquela escrita que vai servir como um roteiro do que ele vai aprender. O que vai acontecer nesse processo todo? Existe uma cooperação do professor que está na escola, existe a cooperação do colega que está na sala...porque durante o tempo em que se está fazendo as anotações do quadro, o colega está ali sentado ao lado do deficiente visual e ele vai lendo cada frase e o deficiente vai copiando e ele consegue ter na verdade, parte daquele conhecimento, quando esse conhecimento é colocado na forma de escrita. Quando a gente vai para um outro aspecto como um desenho, por exemplo, fica difícil pra aquele colega que está lendo o que está escrito, descrever o desenho; às vezes, a gente tenta descrever, mas o tempo que você leva pra isso e tentar fazer com que aquele deficiente visual consiga entender o processo, é diferente de quando você trabalha com as pessoas que têm, na verdade, uma visão perfeita, que só na situação do acompanhar do desenho já está entendendo parte do que está sendo colocado ali.

P: Você usa muito desenho?

R: Uso. Tem desenho em minha matéria, biologia, em física também tem desenho, faz gráficos, com matemática também, ou seja, existem várias disciplinas que, às vezes, se trabalha com desenho. Tem na escola uma coordenadora que faz o acompanhamento aos deficientes visuais e quando tem trabalho desse tipo, ela pega o material e tenta colocar em relevo pra que retorne ao deficiente visual, pra que ele possa associar aquelas informações com os conteúdos que foram dados. Mas, às vezes, esse material chega muito depois nas mãos deles.

P: Por que chega muito depois?

R: Chega muito depois porque o professor, ele prepara o material pra dar aulas às pessoas que não têm problema visual e que representam a maioria, então, a partir do momento que o deficiente visual está ali presente, não existe uma negação dos professores, muito pelo contrário, eles foram muito bem acolhidos na escola, e, cada um dentro da sala, acho que, pelo contato que você já teve até com outros profissionais daqui, cada um está tentando fazer com que essas pessoas sejam incluídas nesse processo. A gente não quer a exclusão. Agora, o que não é normal hoje na estrutura de educação é o professor estar trabalhando com quarenta, quarenta e cinco alunos de uma vez. Quarenta e cinco, cinqüenta... Quando se coloca a situação do deficiente visual, ele é mais um, só que ele, por mais que a gente não queira admitir, ele é um pouco diferente, se a gente fosse tratar normal, a gente iria estar negando a ele a situação da informação, porque ele não vê, ouve, mas não vê. É como o deficiente auditivo que não ouve, então o que acontece, quando estou dando aula eu tenho que estar de frente pra ele, pra que ele possa conseguir ler meus gestos. Também, na escola pública da prefeitura. Então, a escola pública coloca essa questão da inclusão, que, às vezes, eu vejo mais como uma situação de propaganda, achando que aquilo pode acontecer. Na situação da menina que é muda, não existe nenhum acompanhamento, como tem aqui. Ela praticamente foi jogada na sala como se fosse uma situação normal. A avaliação dela é feita através de provas, ela tem uma caligrafia muito bonita; ela consegue se comunicar com algumas colegas na sala, eu não consigo me comunicar com ela, o próprio tempo que eu tenho não permite que isso aconteça, porque se eu for me comunicar

com ela que é uma, eu vou esquecer de trinta e cinco que representa a maioria que está ali na sala. Então, a posição do professor hoje na escola pública não é de rejeitar os deficientes, é aceitar a inclusão, mas o processo não pode continuar do jeito como está. Porque trabalhar com os alunos que são ditos normais já está sendo difícil, porque passar conhecimento não é tão fácil assim. Não basta você colocar algumas pessoas ali na sala e começar a falar e achar que está transmitindo conhecimento somente pelo fato de estar ali falando. A gente precisa parar, será que eles estão entendendo o que a gente está dizendo? Será que é esse caminho que vai se seguir? E o que acaba acontecendo é que a gente não está conseguindo pensar em toda situação, pela sobrecarga que estamos vivendo. Porque você vai numa sala, quarenta e cinco alunos, outra sala, quarenta e cinco, então, é muita gente que você convive o ano inteiro e a maioria daquelas pessoas, você não sabe nem o nome. E, no entanto, a nossa posição de educador é de interferência na vida dessas pessoas e a gente não sabe o quanto, na verdade, a gente está interferindo, de fato. Às vezes, a gente passa a ser mais do que professor, passa até a viver os problemas desses alunos porque a gente começa a ver os problemas deles, às vezes, tendo que relatar uma situação que está sendo vivida e a gente se envolve com algo que faz parte do contexto familiar, que a gente acaba se envolvendo, querendo buscar uma solução. Mas a gente, também, não tem nem tempo pra dar toda essa assistência e fica difícil, fica difícil porque somos muito pouco dentro desse contexto que aí está. Pela experiência que eu estou tendo até agora dentro do Colégio, no ano de 2001, eu convivi com seis alunos deficientes visuais, pela primeira vez, como professora. A escola já havia comunicado aos professores que esses deficientes visuais iriam fazer parte do quadro. No momento quando a escola colocou já foi um choque, os professores questionavam: “como trabalhar com deficientes visuais, se não fomos preparados para tal?” E, simplesmente, deram a apostila pra gente ler, pra ver como que ele iria trabalhar e pra que a gente não os rejeitasse. A apostila foi dada pela direção, mas foi elaborada por uma equipe; eu nem li, porque não tive tempo. A professora de apoio, geralmente, quando eu a procuro, ela está sobrecarregada, porque todo o trabalho que os deficientes visuais não conseguem pegar na sala, é ela que tem que transcrever para o braille,

ela trabalha especificamente com isso, mas o colégio não tem um computador adaptado pra isso. Tem também essa dificuldade. Às vezes, a gente elabora a prova e ela leva o disquete pra outro lugar para imprimir, não precisa nem mais digitar. Mas, nem todos fazem isso e nem é, também, porque eles não queiram, porque, além disso, a gente tem que dar o disquete. Toda vez que eu vou entregar a prova à professora, eu pego um disquete meu e dou. Uma vez ela me devolveu e tinha vírus. Então, ela consegue fazer esse acompanhamento de um número bem menor, que não chega a quinze. Mas, os professores que trabalham com os alunos normais, que chegam ao ponto de ter mais de 600, ainda têm esses que estão juntos e que é uma realidade completamente diferente. E essa inclusão deles aqui, mesmo da maneira como aconteceu, cada professor, em cada momento que pôde estar com esses alunos, tentou fazer com que eles se sentissem bem, não se sentissem um estranho no ninho e mostrando também que é um direito deles, que eles devem buscar a educação, não precisam ficar separados, eles precisam viver, porque o mundo não pode segregar, quem é deficiente visual ficar num canto. Porque, a partir do momento que eles passam pelo processo de estudo, depois vão ter que trabalhar. E não existe a situação de trabalhar no mundo dos cegos, e trabalhar no mundo daqueles que vêm, mesmo não enxergando. O difícil, quando eu os encontrei na sala não foi entrar em contato. Inclusive, a postura deles na escola é de querer estar inserido neste contexto. Eles tiveram um bom desenvolvimento porque pela própria situação da deficiência que eles apresentam, eles querem mostrar que eles sabem, que eles podem e que eles estão aqui porque estão aqui, porque querem aprender. Eles tiveram aqui, nessa convivência com a escola, o apoio dos colegas, porque se eles não tivessem aquele apoio, eles não iam conseguir. E o próprio trabalho do professor com eles não poderia acontecer se não tivesse o apoio nas aulas, das pessoas que estavam ali. Porque, inclusive, até pra eles se deslocarem dentro da escola, quando tem trabalho de campo em outras áreas da escola os colegas avisam, existe essa cooperação dos colegas para que o trabalho possa acontecer. Na sala de aula, eles não causam problemas porque eles não vieram causar problemas, mas é uma situação diferente, é uma situação. Porque, por mais que a gente diga que não, o conhecimento não pode ser passado somente pela

convivência, ele é muito mais complexo, não depende só da força de vontade. A força de vontade que o ser humano tem de querer fazer alguma coisa pode fazer com que eles superem os obstáculos, mas não todos, porque existem limitações que a própria natureza deu.

P: No ano passado você tinha seis alunos com deficiência visual, agora você tem apenas uma aluna. Como você acha melhor?

R: O fato de ter um, dois ou três ou quatro, não importa, o trabalho vai ser o mesmo, porque o que você vai ter de fazer para que um aprenda é o mesmo para um número maior. Toda mudança no trabalho que vai ser feito pra um é feito pra seis. Quando a gente elabora uma prova que vai pra coordenação, tem que se elaborar uma outra prova que vai para a professora de apoio transcrever e nas situações em que se usa desenho, o que fazer, tirar aquela parte, aquele quesito que tem o desenho? Porque fica difícil colocar imagens, fotos, porque eles teriam que ler as imagens com as mãos. Então, a estrutura é outra completamente diferente. O que fazer, reduzir os elementos da prova daqueles que enxergam ou fazer o contrário?

P: Qual tem sido a sua opção?

R: No ano passado, teve uma parte do trabalho que precisava usar muito desenho e ficava difícil de passar aquela idéia pra eles, porque se tivesse um material modelo pra eles sentirem uma imagem daquilo que estava sendo dito... Como é que eu podia pedir que eles abstraíssem a imagem de uma coisa que eles não conheciam? É como você falar de um objeto que se parece com um mamão. Quando você passa essa idéia, quem não tem a deficiência visual, visualiza aquilo rapidinho, ao contrário do deficiente visual que não consegue visualizar. Então tem determinadas coisas que se tivéssemos materiais pra se apalpar naquele momento, eles poderiam assimilar aquelas informações numa velocidade diferente. Então, a gente precisa ser mais lento pra que eles possam entender. Mas só que, quando a gente está num grupo, numa classe, eles são minoria. E aí vai andar na velocidade de quem, da maioria ou da minoria? Eles não conseguem interagir nem com os colegas, nem conosco. Inclusão para mim é quando isso acontece, se não, é mais isolamento, aí é melhor

que eles tenham aulas com professores que entendam, que possam lhes dar apoio, junto com outros alunos que também os entendem, na linguagem e na deficiência. Tem também o fato de que a gente não foi preparado pra essa situação da inserção e muita coisa que está acontecendo em educação é que, muita coisa, a gente recebe o pacote pronto: “olha, agora vai ser assim, se virem”. E a gente ainda tem que abrir todo aquele pacote pra ver como é que a gente vai arrumar aquilo que está ali dentro. E, às vezes, aquela arrumação já era pra ter acontecido. Foi o caso da inserção dos deficientes visuais. Eles chegaram, e eles já estavam aqui quando disseram aos professores que eles viriam. Não houve, na verdade, um questionamento dentro da escola sobre a vinda dessas pessoas, para que se pudesse analisar como seria todo o trabalho com eles. Eles se matricularam e só depois é que disseram que esses alunos iriam fazer parte da escola.

P: Como você vê a aprendizagem deles, pensando mais na sua aluna atual, qual a perspectiva que você tem em relação a essa aluna?

R: Eles têm aprendizagem, porque, quando a gente ouve a gente aprende muito e o fato de ter uma deficiência faz com que essas pessoas desenvolvam mais as outras habilidades que têm. Durante as apresentações de seminários que aconteceram na sala, que é também a forma de ver o potencial de cada um, sobre como eles se colocam em público para apresentar um assunto que foi estudado, eu pude perceber que ela tem um potencial, inclusive ela se coloca muito bem em público, ela fala muito bem, no tema do grupo em que ela participou, ela se destacou, fez boas colocações, pausadas, a ponto de, ao final, a turma aplaudir em reverência à forma como ela se colocou. Então, eu acredito no potencial que eles têm. Essa deficiência é, na verdade, uma pequena barreira que pode ser superada, porém, essa superação vai depender do tempo. A gente tem que se adaptar mais a essa situação e até buscar alternativas para poder fazer com que eles possam se desenvolver mais. Mas não é tão fácil assim, não depende de querer ou não. Eu volto de novo à questão da sobrecarga que o professor está vivendo. Então, tudo que vem de novo, que demanda outros trabalhos, vem imediatamente a pergunta: “como é que eu faço?”. Porque é mais uma situação diferente que eu vou ter que estruturar.

P: Você tem na sua família ou no círculo de amigos, alguém que tenha alguma deficiência?

R: Eu não tenho ninguém na minha família que tenha deficiência. Mas eu sempre analisei a vida, não importa como ela se apresente e cada um, na verdade, é importante pelo que é, pelo que tem. E, sempre pela convivência que eu tenho dentro de escola, sempre tentei fazer com que as pessoas procurassem valorizar o outro porque cada um é importante pelo que tem. Então, quando me deparo com situações de pessoas um pouco diferentes, eu tento mostrar para aqueles que estão ali convivendo, que cada um ali é importante porque ninguém é tão pobre que não tenha nada pra dar e nem tão rico que não tenha nada para receber. Sempre tem alguma coisa a dar e sempre tem alguma coisa a receber. A gente não cresce sozinho, a gente cresce com o outro. Se o professor dá aula ele precisa do aluno porque se não tiver o aluno ele não dá aula. Se o ator, ele sobe no palco ou o cantor, se não tiver a platéia, não tem show. Então, ninguém consegue chegar a lugar nenhum sozinho, mas com o outro e, às vezes, existem aqueles que chegam mais rápido e aqueles que chegam depois, mas vai chegar. E o fato de trabalhar com a própria vida, porque eu sou professora de biologia, eu sempre procurei trabalhar com essa situação da diversidade, das diferenças e do respeito que a gente tem que ter por cada um, pelo que é. Então, pra mim não foi um conflito trabalhar com eles, muito pelo contrário, está sendo uma experiência muito boa, é uma lição que a gente pode dar para aqueles que têm a capacidade de ver e às vezes acha que aquilo não é nada. Pude perceber até em alguns deles que eles conseguem copiar mais rápido do que aqueles que conseguem ver. Eles não se dispersam, eles precisam também de silêncio no ambiente, porque eles se comunicam através dos ruídos que são provocados e às vezes até com uma atitude áspera que a gente tem com outro aluno pela falta de conduta dentro da sala, leva a gente a bater na carteira, provoca uma situação de choque. Como aconteceu comigo uma vez, eu já estava chateada com a turma, eu bati forte na mesa e eles se assustaram porque não esperavam uma situação daquela e nem sabiam direito o que estava acontecendo porque eles não vêem. Aí eu parei e respirei e percebi que estava vivendo uma situação diferente. Eles

aceitaram a situação, que foi necessário eu fazer aquilo porque a turma estava tumultuando.

P: Como é a frequência da sua aluna?

R: Eles estão sempre presentes. Alguns deles não são daqui de Salvador, eles estavam aqui no horário, não faltavam. Assistiam todas as aulas. Quando não tinha aula, eles reclamavam, porque eles queriam aulas. Sempre tiveram esse interesse, estavam sempre juntos, um dando apoio ao outro e buscando as informações que eles precisavam. Inclusive tem um aluno aqui, Jonas, ele ficou cego depois de adolescente e ele sentava sempre junto da porta e não copiava nada, porque ele não copia. E eu me perguntava: “porque esse menino não copia?”, porque você não consegue perceber logo que ele é deficiente visual e nos primeiros dias quando eu copiava alguma coisa no quadro, os outros estavam sempre ao lado de alguém que ia ditando pra eles. Ele não, ele ficava na porta e aquilo me incomodava. A minha sorte foi que eu não briguei com ele, não reclamei por ele não estar copiando, porque eu não sei qual seria a reação dele. Quando eu fazia chamada, às vezes, ele estava olhando para o outro lado, aí que percebi que ele também era deficiente visual. Tivemos também uma situação da professora de Língua Portuguesa deles, que estava distribuindo um texto e passou por ele e colocou o texto dele sobre a carteira. E quando ela já estava dando aula ficou se perguntando por que ele não pegou o texto pra ler. Então, pela minha vivência aqui na escola, os professores têm dado apoio, não tem havido rejeição. O problema é que, quando vai se fazer determinadas atividades, a gente tem que se preparar pra uma situação diferente. A gente tem, na verdade, dois trabalhos: o material que é preparado pra entregar na supervisão, às vezes, a supervisão passa aquela avaliação para a professora de apoio transcrever e, às vezes, a gente tem que passar com antecedência pra ela digitar.

P: Você pede alguma orientação à professora de apoio?

R: Eu acho que a escola, a partir do momento que abraçou essa causa, é preciso que se trabalhe um pouco mais com os profissionais de educação que vão lidar com isso, porque a reação de cada um é diferente. Pode ocorrer de um professor se



envolver até mais, querendo que a inserção aconteça de fato, mas tem outros que pode ter uma reação, tipo, “não, eu não criei esse problema, não criei essa situação, não tenho como resolver, eu vou deixar pra lá pra ir de qualquer jeito”. Então as coisas podem caminhar dessa maneira. Então é preciso, na verdade, se discutir mais essa situação dentro da escola. Meu questionamento é o seguinte: hoje nós temos um número menor e, se daqui pra frente esse número aumentar e não se resolver esses problemas que estão aí? Os problemas vão aumentar, porque não estamos preparados pra esse contexto, de repente, podemos estar com mais da metade da sala com deficiência visual, então o que vai ter que acontecer? A outra metade vai ter que está dando o apoio a quem não tem deficiência visual. Tive alguns momentos na aula que a aluna sem deficiência não copiava porque tinha que ficar ditando pra o deficiente. Quando eu perguntava a ela porque não estava copiando, ela me dizia que depois ia pegar o caderno do colega e copiar. Então, ela deixava de fazer as anotações dela pra ficar ditando pra um, que estava de um lado dela e outro do outro lado. Ela teve essa postura, mas nem todos têm essa postura de coleguismo, de apoio, de deixar de fazer pra si pra fazer para o outro. E essa doação dela era em várias disciplinas. Se eles não encontrarem esse apoio dentro da sala, o que vai acontecer? Eles não vão conseguir desenvolver e se tiver um número maior de deficientes visuais dentro de uma sala, você não vai poder encontrar um número maior que queira colaborar. As pessoas podem estar ali aceitando, tudo bem, tá legal, pode até fazer pequenos favores, passar algumas informações, mas não vai ficar um tempo mais longo porque, se não, vai se prejudicar. Então, esse é também um outro problema, porque não é somente colocar os deficientes dentro da escola, mas, também, como eles vão aprender.

P: Você acha que a presença desses alunos muda a dinâmica de sua aula?

R: Não muda muito a dinâmica da sala. A única mudança está em ter que parar pra detalhar mais, ditar pra eles etc, quando eles não podem visualizar algo que foi dito, fica como na situação em que você assiste um filme que já passou e todo mundo já viu, já estão contando e você vai começar a assistir ainda. Eles pegam o assunto, mas pegam depois. Como a aula tem 50 minutos, quando eles pegam aquela

informação os outros já estão mais adiante. E o professor atrasa um pouco porque ele vai ter que ver como aqueles alunos se apropriaram daqueles conteúdos. A dinâmica da sala de aula é comprometida, independente dos deficientes, porque a gente está com um número de alunos muito elevado em sala de aula. Se você tenta trabalhar com seminários, por exemplo, que é o mais comum, você fica com pouco tempo. E não dá pra trabalhar com grupos grandes. Pensar uma parte prática, e pra biologia deveríamos ter, é quase impossível. Você tem mais de quarenta alunos, como fazer esses alunos visualizarem aquilo que você está fazendo? Associado a isso, um universo muito grande e um tempo muito pequeno. Então, a inserção desses alunos na escola faz com que eles fiquem comprimidos ali no meio de quarenta e cinco. E um professor é apenas um. Quando na turma não tem deficientes, a gente tem as dificuldades mas, fica mais fácil de se administrar. Quando você tem um grupo grande com alguns que são diferentes, complica. Complica mesmo. Por mais que se diga que dá pra levar, a gente tá levando, tá trabalhando, mas... E, o problema seria maior, se fosse no ensino fundamental que trabalha com uma faixa etária inicial. Inclusive, o comentário que eu vejo nas escolas é que está muito difícil trabalhar com esses alunos porque eles estão sem saber nada, alguns não conseguem nem ler. Está difícil passar o conhecimento para os alunos daquela faixa etária e quando se mistura, fica difícil de se trabalhar. Tem escolas que formam classes de quarenta alunos e coloca numa sala pequena, fica muito difícil. Eles sentam de forma desordenada, não existe fila existe um amontoado de pessoas na sala que facilita a conversa e a dispersão.

P: Você trabalha em quantos turnos?

R: Trabalho nos três.

P: Quantas turmas você tem?

R: Tenho vinte turmas, com uma média de quarenta alunos. É desumana essa maneira que se está trabalhando com educação. Eu, na verdade, tinha uma postura até diferente na sala de aula, eu gostava de entrar em sala de aula. Era um lugar que eu me sentia bem. Antes de ensinar aqui, eu ensinei em escola particular e depois

fiquei nas duas redes. Mas minha postura era a mesma nas duas. Mas eu estou chegando a um processo de exaustão. Eu não estou mais agüentando. Porque a minha vida está muito comprometida: de manhã estou na escola, de tarde estou na escola, de noite estou na escola e quando eu chego em casa a escola continua na cabeça, porque eu tenho que resolver problemas de mil. São muitos alunos que a gente tem e ainda tem os outros problemas de convivência dentro da escola. Hoje o professor está sendo colocado dentro da escola, não somente como educador, existem outros problemas dentro da escola que se quer que o professor resolva. E isso está contribuindo para diminuir a qualidade do ensino. As pessoas que ainda estão querendo produzir alguma coisa, estão chegando a uma situação de “eu não agüento mais”. Existe uma parcela que está dizendo “leva desse jeito mesmo, não está dando pra fazer nada”. Aí, colocam que a culpa é do governo, eu concordo que a culpa é do governo, porque aceita esse modelo de educação que está sendo colocado aí.

## **Entrevista com professora de geografia de Jonas, Aline e Jaciara**

A professora tem, aproximadamente, 720 alunos.

P: Qual sua formação, quanto tempo tem de formado?

R: Sou formada em geografia, tenho seis anos de formado em licenciatura e bacharelado em Geografia, pela UFBA.

P: Quantos alunos você tem?

R: Ensino em duas escolas do Estado, no ensino médio e fundamental. São oito turmas no turno matutino, com uma média de 45 alunos por turma. No vespertino, mais oito turmas com alunos de quinta, sexta, sétima e oitava séries.

P: Você tem alunos com deficiência em outras turmas?

R: Não.

P: Como foi sua reação quando entrou na sala e encontrou Jonas, Aline e agora Jaciara? Você já sabia? Como foi?

R: O meu primeiro contato foi ao tomar conta de uma prova de Língua Portuguesa de um colega meu. Não sofri impacto, mas eu achei um esforço desses alunos, eu admirei a força de vontade dos alunos, eles ali batalhando apesar de toda a dificuldade. Na minha disciplina percebi o esforço deles e não tive grandes dificuldades, não.

P: Você sentiu necessidade de orientação para trabalhar com esses alunos?

R: Teve uma semana pedagógica que veio uma especialista e fez esse trabalho de orientação, ensinou como trabalhar com esse aluno especial. Tratar como um aluno normal, não discriminar. Eu cheguei a ter uma orientação antes.

P: Quando você tem alguma dificuldade você recorre a alguém?

R: Nós temos aqui uma profissional e qualquer dificuldade é com ela que eu tiro as dúvidas.

P: Você sente muita dificuldade?

R: Não, até que não. Porque até eles orientam os professores. São alunos praticamente independentes. Eles sabem dos obstáculos, das dificuldades e aí fica mais fácil. Muita coisa eu pergunto a eles mesmo: “como vocês acham que deve ser esse trabalho? De que forma fica melhor”? Isso ajudou bastante, também.

P: Como você vê o aluno cego em relação ao conteúdo essencial da geografia, que é a espacialidade?

R: A minha dificuldade foi com cartografia, na parte de coordenadas geográficas e leitura de mapas. Fiz uma prova que eles tinham que fazer um gráfico indicando as coordenadas geográficas. A dificuldade com geografia foi para eles fazerem o gráfico. Tanto que tive que cancelar essa questão para eles.

P: E você acha que eles entenderam isso?

R: Entenderam, mas a questão é que não pode ser feita. Mas eles entenderam como localizar os pontos utilizando as coordenadas geográficas no gráfico. Eles entenderam, mas não puderam fazer no papel. E com relação à disciplina geografia, eles mostraram total interesse em relação a espacialidade. Eles levaram a sério como nas outras disciplinas, como matemática, por exemplo. No início, Aline e Jonas tiveram dificuldade, tiraram algumas notas baixas, mas recuperaram. E foram aprovados com boas notas. A dificuldade é só com mapas.

P: Você vê alguma diferença entre esses alunos e os outros em termos de aprendizagem?

R: Não. Inclusive, eles são muito melhores que muitos alunos. Não digo que são melhores que todos. Tem alunos que estão num nível muito mais abaixo deles. Um aluno especial esforçado, ele consegue mostrar serviço. Ele consegue dentro da

geografia, fazer um bom trabalho. Já Jaciara, estou achando ela mais relaxada, ela não está se esforçando em relação a Jonas e Aline. Ela não participa tanto. Ela chega e fica sentada, não pergunta, não questiona. Já Jonas e Aline, questionavam durante a aula, faziam perguntas, se esforçavam.

P: Você percebe alguma manifestação de descontentamento por parte de outros alunos ou professores devido à presença deles na sala?

R: Não. Os alunos já estão acostumados porque já vêm de outras séries com esses alunos. Eles ajudam, sabem ajudar, sabem do problema, não tem nenhum problema de desconforto ou incômodo em sala de aula.

P: E por parte dos alunos com deficiência?

R: Não vejo, eles cobram dos professores. Eles solicitam muito, perguntam, tiram as dúvidas...

P: Eles te solicitam mais que os outros alunos?

R: Não. Uma solicitação normal, não pelo grau de dificuldade deles, não, pela vontade de conhecer, pela curiosidade, normal.

P: Qual a orientação dada pelo colégio em relação a esses alunos?

R: Não tem orientação específica. A escola providenciou uma palestra com uma orientadora específica. Solicitou uma profissional pra passar como se deve lidar com esse aluno.

P: Vocês têm um momento específico de planejamento semanal. Nesse espaço vocês discutem casos variados sobre o que acontece em sala de aula, questões pedagógicas, disciplinares etc. Já houve algum momento em que você precisou levar questões relativas a esses alunos?

R: Não. Não foi necessário. Esse ano posso até falar algo sobre Jaciara. Se bem que o que dificulta Jaciara, tenho certeza, não é o problema da deficiência visual. Ela está desmotivada, não está participando, mas não pelo fato de ser aluna especial.

Posso até conversar com a coordenação para motivá-la mais. E até conversar com ela primeiro, falar pra ela se esforçar um pouco mais.

P: Como você percebe a aprendizagem desses alunos?

R: Aline participava muito mais. A aprendizagem era participativa. Sinto que eles aprendem, cumprem as atividades, os exercícios em sala de aula. Eu passava um trabalho no quadro e ditava pra eles. Ou então, um colega dita e eles resolvem os problemas na sala de aula. Tem uns que ficam esperando o professor, mas eles não.

P: Como você vê as relações e interações deles em sala de aula?

R: Eu achava Jonas um pouco mais afastado, mais distante, mais fechado. Já Aline era mais participativa. Ele gostava de sentar na primeira cadeira, perto da porta e esperava o professor na porta. Às vezes ficava sozinho. Jaciara é mais social, mais brincalhona, tem o grupo dela.

P: Como é a frequência desses alunos?

R: Ótima. Aline, inclusive, morava longe. E no dia que ela faltava, ela avisava, justificava.

P: Tem algum fato relacionado com esses alunos que lhe chamou atenção?

R: Jonas, eu acho que ele é ainda revoltado por ter perdido a visão. Ele ainda está se recuperando de um trauma. Deve ser por isso que ele gosta de se isolar. Às vezes, passava uma atividade em grupo e ele me dizia que queria fazer sozinho. Aí, eu falava pra ele que a atividade era em grupo e que ele deveria também se integrar a um grupo, pra ser avaliado em grupo. É como se por trás disso tivesse uma revolta do problema dele. Um pouco radical em algumas atitudes.

P: Qual sua expectativa em relação a esses alunos?

R: Pelo esforço próprio deles eu acho que eles vão longe. O que pega a meu ver é a discriminação social, é muito grande. O preconceito é enorme, os problemas de

locomoção, de espacialidade. Perto de onde tem a associação dos cegos tem a pista tátil e as pessoas colocam varau, tem orelhão, barracas. E também uma falta de política pra esses deficientes terem uma vida melhor. Por esforço próprio, eles vão longe, falta a sociedade se manifestar. Eles têm a mesma possibilidade de passar no vestibular que os outros alunos daqui.

P: Você utiliza algum método específico para suas aulas nas classes desses alunos?

R: Não. Só os tópicos que eu coloco no quadro e dito, falo de uma forma mais pausada. Mas a explicação é normal. Faço tudo como se eles fossem alunos normais. As apostilas, às vezes, são grandes demais. E é muito difícil transcrever essas apostilas, com figuras, mapas... Aí, eu faço um resumo. Porque um texto de quatro páginas fica imenso para transcrever.

P: Para um texto de cinco páginas você faz um resumo para eles de quantas páginas?

R: Deixo com duas páginas. Jonas tinha um programa no computador, que dava pra dar a ele o disquete. Ou ele fazia pesquisa no computador, na internet.

P: Qual sua opinião sobre a inclusão?

R: Está correta e eu acho ótimo. Porque vai diminuir o preconceito que a sociedade tem em relação a eles. A sociedade também pode participar nesse processo, os professores aprendem a trabalhar com esses alunos.

P: O que mudou no colégio com a entrada deles? O que precisa pra eles estarem incluídos? Você acha que esses alunos estão incluídos?

R: Aqui tem uma vantagem que é o fato de termos rampas. Mas acho que deveria se pensar mais no acesso. Aline mora muito longe. Tinha que se pensar numa forma dela estudar mais próximo de casa.

P: E avaliação?

R: Normal. Não mudo nada.