



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JARBAS MARCELINO COSTA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO SOBRE
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Belém/PA

2016

JARBAS MARCELINO COSTA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO SOBRE
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará –Mestrado em Educação – vinculado à Linha de Pesquisa “Currículo, Epistemologia e História”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva

Belém/PA

2016

JARBAS MARCELINO COSTA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO SOBRE
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará –Mestrado em Educação – vinculada à Linha de Pesquisa “Currículo, Epistemologia e História”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 01 / 09 / 2016

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva –Orientadora - PPGED/ICED/UFPA

Assinatura: _____

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes – PPGED / UEPA

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maély Ferreira Holanda Ramos – PPGED / UFPA

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Silva Araújo Alves (Suplente) - PPGED / UFPA

Prof^a. Dr^a. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo (suplente) PPGED / PUCCAMP

*Dedico este trabalho aos meus pais (em
memória), a todos os cegos e
Videntes que lutam pela educação inclusiva
em nosso país.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, cujo amor infinito me encoraja e me enche sempre de esperanças.

À minha família, que é minha fortaleza, sem seu apoio, com certeza a caminhada seria mais difícil.

Aos meus filhos: Raíssa e Pedro que são as minhas maiores riquezas.

A Rosineide Silva pela compreensão e contribuição em momentos insurretos.

A Paulo Roberto de Sena Jr. pelo incentivo.

A minha professora orientadora Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva, pelo privilégio de tê-la ao meu lado durante essa jornada, pelas ideias, orientações e incentivo.

Ao professor Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, por compartilhar comigo experiências, sabedorias, que deram forma e alma a este trabalho.

À professora Dra. Arlete Marinho Gonçalves, pela dedicação, meu porto seguro em momentos incertos.

Ao professor Msc. Aluízio Nogueira dos Passos e a equipe da deficiência visual do Núcleo de Inclusão Social (NIS- UFPA) pela dedicação ao digitalizar e formatar os documentos indispensáveis para o êxito dessa dissertação.

A equipe do Núcleo de Inclusão Social (NIS- UFPA), em especial, à equipe de deficiência visual.

Aos meus amigos e colegas de turma do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.

Aos colegas da Unidade Técnica José Álvares de Azevedo e do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, pelo apoio.

*"O princípio básico da educação inclusiva é
que
Todos os alunos sejam acolhidos nas
escolas, as
Quais devem se adaptar para atender as
suas
Necessidades, pois se constituem como
meio
Capazes para combater atitudes
discriminatórias,
E como consequência, atingir a educação
para
Todos."*

(UNESCO, 1994)

RESUMO

Este estudo tem como temática: A trajetória no Ensino Básico de um Aluno com Deficiência Visual. O método utilizado foi de cunho autobiográfico, tratado a partir da história de vida, estabelecendo um percurso histórico da pessoa cega à luz das concepções e práticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, contextualizando, dessa forma, a relação de construção / desconstrução de conceitos, que permite ao leitor compreender as práticas pedagógicas por mim vivenciadas no período de 1982 a 1986, e as teorias e saberes que fundamentam essa dissertação. Assim, logo se conclui tratar-se de uma perspectiva de rupturas, de discontinuidades e de reorientação de processos que talvez possa sintetizar minha trajetória acadêmica, apenas parcialmente, porque para mim, rever processos significa superá-los.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva, autobiografia, história de vida, deficiência visual.

ABSTRACT

This study has as its theme: the trajectory in the basic education of a student with Visual impairment. The method used was autobiographical, treated from the history of life, establishing a history of blind person in the light of the ideas and practices of special education and inclusive education, contextualizing, so the relationship of construction/deconstruction of concepts, which allows the reader to understand the pedagogical practice for me experienced during the period from 1982 to 1986, and the theories and knowledge for this dissertation. So, soon concludes it is a perspective of ruptures, discontinuities and feedback processes that might be able to synthesize my academic trajectory, only partially, because to me, review processes means to overcome them.

Keywords: inclusive education, autobiography, life story, visual impairment.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO: | 11 |
| 1.1 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: | 16 |
| 2 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: | 28 |
| 2.1 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: da Integração à Inclusão | 28 |
| 2.2 INCLUSÃO: concepção ou rótulo? | 36 |
| 2.3 INCLUSÃO: de quem? E quem faz? | 41 |
| 2.4 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: o que muda com a inclusão? | 60 |
| 3 MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: minha trajetória escolar enquanto estudante deficiente visual. | 72 |
| 3.1 MINHA TRAJETÓRIA: da cegueira a um ponto de vista. | 72 |
| 3.2 A TRAJETÓRIA DAS LETRAS EM MEU CAMINHO: alfabetização? Letramento? | 76 |
| 3.3 A MINHA INSERÇÃO NA ESCOLA: minha trajetória no ensino básico | 82 |
| 3.4 MINHA TRAJETÓRIA NO ANTIGO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR: | 91 |
| 3.5 MINHA TRAJETÓRIA EM BELÉM: | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: | 100 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA: | 107 |
| ANEXOS | |

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está marcada, em primeiro lugar, pelo reconhecimento do outro em minha formação: minha família, colegas de trabalho, meus alunos, professores, a quem reverencio. E, em segundo lugar, pela latente necessidade de "tornar-me sujeito de minha própria história", de me reconhecer na tentativa de tomar consciência da minha própria temporalidade. Por essa razão, os desafios da temática: A TRAJETÓRIA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO BÁSICO.

Talvez se torne monótono a você leitor, a leitura de todo este trajeto. Prometo-lhe, não medir esforços para tentar evitar essa monotonia. Contudo, necessito contextualizar: De onde falo, do que falo e do tempo, seja ele psicológico ou cronológico. Afinal, eu lhes ofereço a minha percepção sem a intencionalidade de invalidar as demais.

Confesso caro leitor, que traçar caminhos metodológicos para mim é uma tarefa um tanto complexa e desafiadora, mas ao mesmo tempo, me faz refletir sobre as práticas discursivas de pesquisador e de sujeito da pesquisa. Contudo, não intenciono fazer desta seção a exibição de minhas reminiscências ou uma escrita meramente autobiográfica. Talvez, porque eu tenha pouco a contar-te.

Pretendo trazer ao debate, a contribuição a uma temática ainda carente de estudos nos artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCC), monografias, dissertações e teses, que são: AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO BÁSICO.

Assim, trago sob à luz da concepção inclusiva, as dificuldades e as escolhas muitas vezes dolorosas ante as opções de caminhos a serem trilhados por esses estudantes, do destino que pode parecer simples aos seus olhos caro leitor.

Não pretendo estar imerso em demasia ou muito distante daquilo que pesquiso. Afinal, sei que essa pesquisa está entremeada em minhas vivências e vice-versa, de tal modo que dissociar ambas seria para mim um tanto improdutivo. Logo, não pretendo deixar de lado os parâmetros científicos que devo seguir, e não ouse esquecer-me do lugar de onde "vejo" o mundo, no caso, de sujeito com deficiência visual.

Acredito, que, se os sujeitos considerados diferentes tiverem a oportunidade de refletir sobre suas diferenças em pesquisas acadêmicas, certamente, teremos outras perspectivas sobre essa temática. Entretanto, confesso que no processo de construção da minha dissertação passei por diversos perigos comuns à pesquisa com essas características. No princípio, tinha uma alta carga de militância em minha escrita, que, aos poucos, com uma atenta orientação, tive a oportunidade de ir apagando-a, e ir reconstituindo-a de maneira mais reflexiva. Exercício espinhoso e difícil, que requer um controle dia após dia. Assim cada dia, exercito com mais rigor a hipercrítica de minha pesquisa e dos meus escritos. Com essa atitude, atento sempre para a posição espaço-temporal em que me encontro legitimando minhas vivências dentro do meu processo de escolarização. Assim, revelo nesse exercício de meta-memória, os sentidos e os porquês dos acontecimentos passados à luz do pesquisador de hoje. Na verdade leitor o que pode abstrair do refletir passado / presente, é a unidade de dois personagens: O eu que reflete sobre a vida. Esse eu, se situa no presente; e o eu que se reconstrói na rememoração dos fatos. Esse eu se situa no passado.

Nesse sentido é que, ao retomar em minhas memórias o período dos anos 1981 a 1986, revelo marcas de uma trajetória escolar a qual se soma a razões como:

A inquietação decorrente de mais de duas décadas de atividade docente na Rede Estadual de Educação do Pará (1993 / 2016);

Vinte anos na Rede municipal de Educação de Belém, (1996 / 2016);

As experiências acadêmicas de três especializações (stricto sensu), das quais destaco as duas últimas: EDUCAÇÃO em PROBLEMAS REGIONAIS (UFPA, 2002 / 2003), e EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e TECNOLÓGICA INCLUSIVA (IFMT, 2009 / 2010);

A experiência profissional construída junto aos alunos e profissionais da Unidade Técnica José Álvares de Azevedo, desde 2005 aos dias atuais;

A competência e habilidade adquirida com os profissionais e estudantes do Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) Gabriel Lima Mendes, do município de Belém, desde 2008 até os dias de hoje.

Essas razões se somavam as Minhas experiências, cúmplice das minhas inquietações que me apontavam a trajetória de um estudo autobiográfico. Entretanto, a pesquisa que se delineava, era na minha avaliação temerosa para fins de certificação. Visto que, não é comum no universo acadêmico desta Universidade, pesquisa onde o sujeito é simultaneamente pesquisador e pesquisado. Por outro lado, é verdadeiro que ao longo das últimas oito décadas a consolidação da autobiografia como gênero acadêmico tem revelado uma nova concepção de cientificidade acerca dos acontecimentos narrados e de seus autores. Desse modo, vi, na história de vida, uma escrita acadêmica pautada no ato de autobiografar.

Escrever sobre a minha própria vida, me permite uma inserção no universo da história do ensino das pessoas com deficiência visual, se configurando como um gênero discursivo, gerado no seio da academia.

D'ONOFRIO, descreve a autobiografia como: "um currículo comentado, a história de uma vida refletida, a autoanálise dos fatos memoráveis, visando especialmente, pôr em luz a evolução na área de conhecimento escolhida" (D'ONOFRIO, 1999, p. 74).

É nesse sentido que a autobiografia se torna gênero da história de pessoas que reconstituem suas trajetórias de vida assentado na interpretação e na atribuição de cientificidade à vida e às aprendizagens cotidianas, seja como dispositivo de formação e de avaliação, seja como portador de uma história da educação escrita sob a vivência e percepção de um aluno com deficiência visual, que aqui é ator/autor.

Para uma melhor compreensão didática dessa dissertação, o presente estudo está sistematizado em três seções, a considerar:

A Seção I se subdivide em: introdução e trajetória metodológica, as quais contem: tema, questão de investigação, objetivos, metodologia (abordagem / técnica de pesquisa).

A seção II, trás por temática: Currículo e prática pedagógica na perspectiva da inclusão: uma revisão bibliográfica. Organizada em quatro subseções para dar maior visibilidade ao tema.

2.1 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: da Integração a Inclusão. Esta subseção é um breve histórico da educação especial no Brasil, do Império à LDB.

2.2 INCLUSÕES: concepção ou rotulo? Aqui se aborda os conceitos de inclusão, sob uma perspectiva dos autores: MANTOAN e SASSAKI.

2.3 INCLUSÕES: de quem? E quem faz? Esta subseção analisa sob a luz da inclusão, a relação do docente com as diferenças em sala de aula, a concepção do outro, como base da educação na perspectiva da inclusão.

2.4 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: o que muda com a inclusão? Esta subseção traz um estudo do currículo como fundamento para o exercício de uma prática pedagógica inclusiva.

A seção III traz a parte empírica da pesquisa, a qual retrata as "Memórias de escolarização: minha trajetória escolar enquanto estudante com deficiência visual". Organiza-se em cinco subseções:

3.1 MINHA TRAJETÓRIA: da cegueira a um ponto de vista. Nesta subseção narro os primeiros 13 anos da minha existência, a minha cegueira, o meu relacionamento com minha família.

3.2 A TRAJETÓRIA DAS LETRAS EM MEU CAMINHO: alfabetização? Letramento? Aqui, é destacado o processo de construção da minha aprendizagem, leitura e escrita. Narro o jeito sem jeito como fui alfabetizado.

3.3 A MINHA INSERÇÃO NA ESCOLA: minha trajetória no ensino básico; os dois primeiros anos de escolarização, na Escola João Santos, minha dependência com a sala de recurso.

3.4 MINHA TRAJETÓRIA NO ANTIGO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR: é retratada minha história vivida na Escola Maria Amélia de Vasconcelos, os últimos dois anos de vida estudantil na cidade de Capanema.

3.5 MINHA TRAJETÓRIA PARA BELÉM: para cursar o ensino médio.

Finalmente, o estudo encerra com as considerações finais, referências bibliográficas, anexos.

1.1 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Escrever sobre minha própria vida escolar, me permite uma inserção no universo da história do ensino das pessoas com deficiência visual. Universo não passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação. Assim, seguindo a lógica desse pensamento, se elegeu como questão de investigação:

- A educação na perspectiva da inclusão é uma garantia de participação do indivíduo na sociedade?

Essa indagação nasceu da necessidade de que a escola expresse o reconhecimento da individualidade de cada estudante com ou sem deficiência. Bem como do compromisso como entidade humanizadora de zelar para que "as diferenças individuais não se convertam em desigualdades sociais." (SASSAKI, 1999. p, 32). Pautado nessa questão, foi elaborado os objetivos da pesquisa:

Geral:

Analisar meu percurso de escolarização no ensino básico, a fim de estimular uma reflexão no ensino do aluno com deficiência visual.

Específicos:

a) Examinar a luz da inclusão as práticas pedagógicas durante meu processo de escolarização;

b) Descrever a história do meu processo de escolaridade desde 1981 a 1986;

c) Identificar o paradigma de inclusão que influenciou o meu processo de ensino aprendizagem nos anos de 1982 a 1986.

No âmbito da pesquisa, utilizou-se o método autobiográfico, o qual vem se firmando como uma alternativa para a produção do conhecimento acerca do homem. Ferrarotti defende que: "A autobiografia não é utilizada para ilustrar uma época ou um período, mas nos acercamos delas como um saber organizado, que nos cabe decifrar." (FERRAROTTI, 2010 p. 140). Assim, a capacidade de se trazer à tona fatos memoráveis e, por sua vez, significativos, evidencia a essência reflexiva da autobiografia. E, é nesse sentido, que a autobiografia se tornou gênero da história de sujeitos que reconstituem suas trajetórias de vida, em cujo processo de rememoração, cada autor atualiza saberes redimensionando sua formação e aprendizagem, que alicerçada no paralelo, faz uma articulação dialética entre o pesquisador, o pesquisado e as estruturas institucionais, nas quais e com as quais o autor se formou e com as quais dialoga. Com isso, a investigação conduz à descoberta de formas de desvelamento do eu nessa escrita de mim, institucionalizada nessa dissertação. Tal entendimento pauta-se nas afirmações de Ferrarotti que me faz compreender que: "O nosso sistema social é formado por nossos atos, sentimentos, crenças, cuja história está contida por inteiro na história da nossa vida individual", (FERRAROTTI, 2010, p. 144).

Dadas as características da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, definida por MINAYO como um "conjunto de princípios e definições que dão organização lógica a aspectos da realidade empírica", (MINAYO, 1994, p 38).

Da mesma forma, por ser a pesquisa rica em dados descritivos, onde as características apontam para um estudo que se preocupa com a constante

reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. Portanto, retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total como afirma MINAYO, (1994):

"A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas", (MINAYO, 1994, p. 23).

Seguindo os preceitos da abordagem qualitativa, a pesquisa teve como fonte de dados o ambiente escolar, as memórias e as experiências estudantis de um educando com deficiência visual. É uma pesquisa descritiva / analítica, que valoriza muito o processo e não apenas o resultado. Neste processo, a narração como procedimento de pesquisa, serve ao mesmo tempo, como alternativa de formação, pois permite desvendar os mistérios do próprio sujeito que, muitas vezes, não tinha sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos, é a ideia de ação / reflexão, que segundo Cunha, "é "a prática vivida e as construções teóricas formuladas nestas vivências". (CUNHA, 1998, p.42).

Da mesma forma, a abordagem qualitativa possibilita o reconhecimento da subjetividade e as possíveis "distorções" da memória e da narrativa advindas de emoções, não como obstáculo, mas como elemento opcional de compreensão para o campo da pesquisa. Assim, tal concepção traz vida à história oral, respeitando também o sujeito em função do seu interior e não somente em relação aos fatores externos a ele.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa

é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. Sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro. Mesmo assim, a realidade, familiar ou inusitada, será sempre filtrada, por um determinado ponto de vista do observador, o que não invalida seu rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

A etapa de delimitação do estudo foi composta por três fases distintas:

1ª Seleção do referencial teórico e documentos importantes;

2ª Definição do objeto de estudo;

3ª Elaboração dos objetivos da pesquisa.

Nesse contexto, em que acontecimentos específicos são focalizados, tal como foram vivenciados por uma pessoa ou grupo social, segundo Olinda (2008) "constata-se uma nova relação entre investigador e investigado, na qual não há lugar para neutralidade e distanciamento" (OLINDA, 2008, p.94). Com esta constatação, identifica-se a formatação da pesquisa como autobiográfica, que para Severino (2000), se caracteriza por ser:

"Uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composta sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou as contribuições ou perdas que representou." (SEVERINO, 2000, p 75).

Com este ponto de vista, a autobiografia situa-se a partir do espaço de singularidade em que o pesquisado/pesquisador passou a se constituir, como

produto da civilização que marca o paradigma da sua história, ao dar conta de sua existência como parte da memória da humanidade.

Neste panorama, a concepção de CHIZZOTTI (2006) é que a autobiografia é:

"uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitantemente com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal." (CHIZZOTTI, 2006, p. 102). Contudo, vale frisar, que em pesquisa de tal natureza, a memória constitui-se na principal fonte de captação dos fatos havendo uma cumplicidade entre o tempo e a história, com o objetivo de construir ligações entre as fontes ou documentos que amanhã poderão ou não subsidiar novas pesquisas.

A coleta de dados deu-se por meio da história oral, que para PINEAU, (1996, apud MAIA- VASCONCELOS, 2005) explica que no processo de interação, o locutor é imerso em sua vida, vai buscar dentro de si o sentido de eventos de sua vida que será metabolizado em palavras, e para tanto, precisa se distanciar para ser capaz de compreendê-la.

Essa técnica para PASSEGGI (2008) é:

"narrar a própria história é dar um mergulho na autoconsciência que provoca no narrador uma reflexão interior, permitindo-lhe ser expectador de si mesmo no processo de narração. Ele observa, dialoga e intervém na criatividade da narrativa."

(PASSEGGI, 2008, p.90).

Em outro trecho, a mesma autora classifica essa técnica em três momentos essenciais, a saber:

"1. No primeiro momento é dada uma intimação ao autor para que se ponha no processo de escrita de si;

2. O segundo momento é o momento da ação de escrita, de descoberta de possibilidades concretas de se auto-relatar como se auto-retratar, uma retomada mágica de um auto-discurso que se constrói se construindo;

3. O terceiro momento leva o sujeito a distanciar-se de seu objeto, na escrita de si, e ao mesmo tempo a distinção entre escrever, como possibilidade de transcrever palavras, e escrever, como direito de transcrever sentidos."

(PASSEGGI, 2008, p 91).

Essa técnica é marcada por uma característica: explora a relação entre a experiência social e o caráter pessoal. Na verdade, por meio desta, o indivíduo é visto como uma articulação decididamente singular e complexa da dimensão cultural. Por isto, "a pesquisa utiliza e desenvolve-se pelo modo dedutivo e não pelo modo indutivo" (CUNHA, 1998, p. 73).

Para tal, o escrito problematiza a história de vida como uma fonte de pesquisa e o texto autobiográfico será o alvo da atenção, a sua constituição histórica como um dos discursos representativos de definições, que como fonte quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem com campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis.

A história oral, como técnica de coleta de dados de muitas pesquisas qualitativas, nos diz que é a subjetividade do expositor que fornece as fontes orais o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual, mais do que sobre eventos, fala sobre significados, nela a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo.

Esta posição reativa, permitida pela interação com e entre os sujeitos da pesquisa, afigura-se como particularmente relevante neste campo de estudo.

Contudo, há uma crítica constante à abordagem qualitativa, devido ao rigor do método utilizado, ou seja, à problemática da validade e da verificação, em outras palavras, da questão da cientificidade e da suposta fragilidade da pesquisa qualitativa nesta esfera. Embora se aceite, como já foi dito, que a produção intelectual é sempre um ponto de vista a respeito do objeto, DEMO (1986, pag 93) levanta critérios de cientificidade internos e externos para que um trabalho seja considerado científico: "a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação."

A coerência significaria a argumentação lógica, concatenada, premissas iniciais, construção do discurso e conclusões congruentes entre si.

A consistência traduz-se na capacidade de resistir a argumentações contrárias; refere-se à qualidade argumentativa do discurso.

A originalidade diz respeito a uma produção inovadora, que permite ao conhecimento avançar.

A objetivação é a palavra empregada por DEMO para substituir o conceito de objetividade, uma vez que não aceita a possibilidade de um conhecimento objetivo. E tem por significado a tentativa de reproduzir a realidade o mais próximo possível do que é, ou seja, expressa a busca de uma aproximação cada vez maior ao objeto que se pretende estudar e compreender.

O autor, alerta, portanto, para a necessidade de se visualizar a ciência como produto social, histórico e em processo de formação. Ele acrescenta, ainda que toda discussão aberta de demarcação científica traga mais problemas que soluções uma vez que a ciência dá soluções apenas à medida que levanta sempre novos problemas. Assim, pela história de vida pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social. Assim como, permite que elementos do

presente fundam-se a evocações passadas. Portanto, podemos assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado. É o que, em outras palavras, nos diz SOARES (1994) quando discute as articulações entre os conceitos vida e sentido: "Somente a posterior podem-se imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em 'experiência'" (SOARES, 1994:23).

Cabe lembrar que se deve estar ciente dos avanços e recuos, da cronologia própria, e da fantasia e idealização que costumam permear narrativas quando elas envolvem lembranças, memórias e recordações. Logo, a história de vida se coloca no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias e considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar.

HAGUETTE (1987) considera que a história de vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto talvez a observação participante, é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Este "processo em movimento" requer uma compreensão íntima da vida de outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos.

CAMARGO (1984) complementa que o uso da história de vida possibilita apreender a cultura "do lado de dentro"; constituindo-se em instrumento valioso, uma vez que se coloca justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si.

Diz-nos, DENZIM (1984) que a temporalidade é básica no estudo das vidas e distingue duas formas de temporalidade: “O tempo mundano relacionando o presente, passado e futuro como horizonte temporal contínuo e o tempo fenomenológico que é o tempo como fluxo contínuo, é o tempo interior, contínuo e circular”, (DENZIM, 1984, P. 54). Diz ainda que uma vida pode ser mapeada em termos de episódios cruciais de cujo manejo resulta os seus significados. E, contando delas, as pessoas contam mais do que uma vida, elas contam a vida de uma época, de um grupo, de um povo.

A definição de história de vida dada por GOY (1980) complementa os vários elementos já apontados pelos autores acima cotejados. Ele, assim, acrescenta ser a história de vida "um arquivo entrelaçando o verdadeiro, o vivido, o adquirido e o imaginado", (GOY,1980:743 apud PESCE, 1987:154).

A história de vida pode ser desta forma, considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

Cabe ainda uma observação relacionada aos limites da transposição das narrativas perpassadas por sentimentos e emoções - nas palavras que as transcrevem. Este limite é apontado por QUEIRÓZ (1988) de forma muito clara, quando diz da dificuldade de transformar o "indizível" em "dizível". Considera a autora que a passagem da "obscuridade dos sentimentos para a nitidez do vocábulo" é um primeiro enfraquecimento da narrativa, uma vez que a palavra não

deixa de ser um "rótulo classificatório" utilizado para descrever uma ação ou uma emoção.

Dessa interação decorrem as potencialidades dessa escrita como fonte de pesquisa para: a história das práticas de inserção e de formação de intelectuais no seio do ensino superior brasileiro e seu papel na construção dessa história; e os estudos linguísticos em torno do gênero autobiográfico, no que concerne às relações entre as práticas de escrita e a cultura universitária no Brasil.

A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual emergem. Portanto, a técnica usada.

No âmbito da linguagem, segundo nossos interesses, a teoria acerca dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) nos permite admitir que se os indivíduos aprendem a moldar seus modos de narrar e de se expressar de acordo com os gêneros disponíveis em suas esferas culturais, eles não renunciam, contudo, nem à sua singularidade, nem à sua capacidade de ajustá-los, segundo seu querer-dizer.

Nesse sentido, evidencia-se uma relação dialética entre os gêneros do discurso e a cultura, uma vez que assim como eles vivem para reforçar as estruturas, os valores e as tradições de uma determinada cultura, eles são fortalecidos por ela.

Com isso, se busca formas de compreensão acerca de como ocorreu o processo da dialética entre as práticas pedagógicas vivenciadas pelo personagem e a sua aprendizagem.

Tal entendimento nos faz compreender que o nosso "sistema social" é formado por nossos atos, sentimentos, crenças, cuja história está contida no contexto institucional da educação.

SEÇÃO II

2 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: da Integração à Inclusão

O atendimento oferecido aos deficientes no Brasil é marcado pela atuação do Estado, entidades particulares, ativistas, educadores, médicos e pais. Antes mesmo da efetivação de uma política educacional que abarcasse a educação das pessoas com deficiência, já existiam no Brasil instituições que ofereciam atendimento, por exemplo, o Instituto Nacional de Cegos fundado em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, com sede no Rio de Janeiro.

As práticas educacionais nesse momento são orientadas por experiências realizadas em outros países, ressalta ANÇÃO, (2008, p. 24): "[...] quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos [...]."

As famílias mais abastadas buscavam atendimento especializado para seus filhos no exterior, logo, quando os mesmos retornavam ao Brasil era natural que trouxessem essa experiência para o país e influenciassem na criação de instituições que oferecessem atendimento a um grande número de pessoas. Vale ressaltar, que no Brasil, as pessoas com deficiência, sofreram toda sorte de discriminações e preconceitos. Instituições que segregavam seus pacientes, famílias que abandonavam seus parentes e ausência de uma política estatal de atendimento geraram cenas grotescas, como relatadas por Rodrigues (2008, p.15):

[...] O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da "roda de expostos" em século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas.

As cenas relatadas acima corroboram a tese de que nesse momento as pessoas com necessidades especiais estavam excluídas socialmente, cenário que até os dias atuais ainda não foi totalmente reestruturado. Autores como: MAZZOTTA, ANÇÃO, CARVALHO, defendem a tese de que a Educação Especial no Brasil, aqui entendida como modalidade de ensino e atendimento reservado às pessoas com deficiências em instituições próprias ou no ensino regular, foi estipulada em dois momentos distintos MAZZOTTA, (2001, p. 27-28):

"1º de 1854 a 1956, iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º de 1957 a 1993, iniciativas oficiais de âmbito nacional."

As duas fases da Educação Especial no Brasil foram marcadas por diferentes formas de tratamento e percepção das deficiências, para JANNUZZI, (2004, p. 10-11) essas formas podem ser divididas em três grandes correntes:

"A primeira foi centrada na deficiência buscando a sua superação e a preparação do indivíduo para a vida em sociedade, subdivide-se em Médico-Pedagógica e Psicopedagógica; a segunda centra sua preocupação na tentativa de estabelecer uma conexão entre a deficiência e o contexto em que o indivíduo convive, sendo subdividida em três paradigmas: Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano, Integração e Inclusão; a terceira vertente avalia a situação da pessoa em um contexto histórico específico e suas interações sociais, culturais e educacionais", MAZZOTTA, (2001, p. 27-28).

Ou seja, a educação é importante, mas deve ser vista como fator intermediário e mediador. Na construção da Educação Especial brasileira essas diferentes concepções não foram cronologicamente sincronizadas, sendo que em muitos casos ocorreram simultaneamente.

Dentre as iniciativas isoladas e efetivadas na primeira fase da Educação Especial merecem destaque: o Hospital Juliano Moreira, fundado em 1924, na cidade de Salvador e especializado no atendimento às pessoas com transtornos mentais; o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, cuja origem data do ano de 1857. Tanto neste Instituto quanto no Instituto Benjamin Constant existiam oficinas que preparavam os alunos para o mercado de trabalho; Colégio dos Santos Anjos fundado em 1909, no Estado de Santa Catarina, este era especializado na educação de pessoas com deficiência mental, no ensino regular particular; Escola Rodrigues Alves criada no Rio de Janeiro, no ano de 1905 que atendia deficientes físicos e visuais que cursavam os cursos oferecidos pela rede regular de ensino;

Além desses, foi implementada a Sociedade Pestalozzi, também criada no Rio de Janeiro, em 1948, que recebia deficientes mentais, sendo uma entidade particular e especializada. Ainda nesse contexto, a Escola Estadual São Rafael surgida no ano de 1925, em Minas Gerais voltada para o atendimento aos cegos; Instituto de Cegos da Bahia, fundado em 1939; o Grupo Escolar Paula Soares fundado em Porto Alegre, em 1927 e especializado no atendimento às pessoas com deficiências múltiplas; Instituto Santa Luzia, também de Porto Alegre, responsável pela educação de cegos; Instituto Paranaense de Cegos estabelecido em 1944; Lar Escola São Francisco de São Paulo, fundado em 1943 para atuar na área de deficiência física; Instituto Padre Chico construído em 1928, também de São Paulo e responsável pelo atendimento às crianças cegas que ingressam na escola; Escola Para Cegos do Pará fundada em 1953, hoje chamada de Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo e responsável por atender pessoas cegas, com baixa visão ou com deficiências associadas.

As inúmeras instituições surgidas nesse momento tiveram seu funcionamento e técnicas implementadas conforme o modelo médico-pedagógico, por exemplo, no Hospital Juliano Moreira, fundado em 1874, na cidade de Salvador, que em seus primeiros anos foi orientado pela chamada política higienista, interessada em levar higiene e saúde às residências, trabalhos e escolas de todos os brasileiros. Os atendimentos oferecidos nesse momento eram de caráter médico e as pessoas eram segregadas, ou seja, afastadas do convívio social.

Na década de 1930 o Brasil passou a receber a influência da abordagem psicopedagógica. A escolarização foi muito valorizada nesse momento, sendo alvo de inúmeras políticas públicas, pois o país é inserido definitivamente no sistema capitalista necessitando de mão de obra voltada para o setor industrial. A Educação Especial, mesmo sob a influência psicopedagógica voltada para a instituição de classes homogêneas, não deixa de estar fechada em instituições voltadas para o atendimento especializado.

A instauração das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1950 marcou o início da proliferação das instituições privadas que atendiam pessoas com deficiência, sendo também um exemplo de quão heterogêneas eram as abordagens vivenciadas na primeira etapa da Educação Especial no Brasil. O Movimento Apaeano nasceu nos Estados Unidos, no ano de 1950 congregando os esforços dos pais das pessoas com deficiência, no sentido de oferecer tratamento especializado, segundo SALABERRY, (2007, p. 34): "[...] a primeira associação organizada por pais de crianças com paralisia cerebral, visando angariar fundos para centros de tratamento, pesquisas e treinamento profissional [...]".

A primeira APAE a surgir no Brasil foi criada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, citando MAZZOTTA, (2011, p. 49):

[...] este grupo teve o apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC) [...]. As APAES se espalharam pelo Brasil e foram fundamentais na ampliação do atendimento às pessoas com deficiência.

A atuação da atividade estatal nas décadas 40 e 50 do século XX. Continuou a ser influenciada pelo modelo de médico-pedagógico de atendimento, no qual se buscava a cura e a reabilitação. As primeiras escolas a receberem pessoas com deficiência eram voltadas para a deficiência mental, para ANÇÃO, (2008, p. 27): "No entanto, no que se refere à rede pública de ensino, essa atendeu, inicialmente, somente as pessoas com necessidades especiais [...]". As escolas públicas recebiam pessoas com deficiência mental e se especializavam em atendê-las, já na rede regular de ensino, as pessoas com deficiência eram aceitas nas chamadas classes especiais, onde recebiam atendimento especializado e não eram inseridas nas classes frequentadas pelos demais alunos.

No final dos anos 50, a atenção do poder público se reverteu para a criação de Serviços de Educação Especial, dentro das Secretarias Estaduais de Educação e também a realização de Campanhas Nacionais para Deficientes, coordenadas pelo Ministério da Educação. É o início da segunda fase da Educação Especial no Brasil. As Campanhas de maior destaque de acordo com MAZZOTTA, (2011, p. 52-55) foram: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída em 1957 pelo Decreto Federal n. 42.728 e instalada no Instituto Nacional de Surdos no Rio de Janeiro, que acabou não atendendo a todo o país, como era seu propósito inicial, ficando restrita à sede da Campanha; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão Efetivada no Instituto Benjamin Constant pela Portaria n. 477 em 1958, esta teve seu nome alterado no ano de 1960 para Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC).

A professora Dorina de Gouvêa Nowill, assumiu a direção da Campanha executiva, a partir de 1962, centrando-a na capacitação de profissionais, produção de material didático especializado e suporte técnico e financeiro às instituições que atendiam os cegos; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) estabelecida em 1960 pelo Decreto n. 48.96, sob a influência da Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a coordenação era feita por uma comissão composta por três membros, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura.

No ano de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob o número 4.024/61. O capítulo dedicado à Educação de Excepcional deixa claro que o Poder Público é compromissado com a Educação Especial, sendo um dos responsáveis, pois as instituições particulares também apareciam como parte interessada em atender a clientela da Educação Especial. O Estado brasileiro passou a investir na ampliação da rede pública e na formação de mão de obra voltada para servir à expansão industrial no país. Para JANNUZZI, (2004, p. 13) é nesse momento que o Brasil passa a seguir a linha da Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano, ou seja, a educação impulsionada pela ordem capitalista agrega valores ligados à formação profissional.

As crescentes demandas apresentadas pelas entidades privadas e a necessidade de uma maior organização na política de Educação Especial no Brasil fizeram com que fosse criado em 1971, O Grupo-tarefa da Educação Especial. As análises realizadas por esse grupo levaram os participantes à conclusão de que era necessário criar um órgão especializado em gerir as demandas da Educação Especial.

As análises deste Grupo foram influenciadas por consultores internacionais como James Gallagher e Frank Porter Graham, norte-americanos que chamaram a atenção para o fato de que educar a pessoa com necessidades especiais garante uma maior economia na concessão de benefícios e aposentadorias futuras, explicita JANNUZZI, (2004, p. 15): "[...] Frank Porter Graham e James Gallagher argumentam com dados numéricos o quanto era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la por toda a sua existência".

Seguindo a lógica de uma maior organização nos serviços da Educação Especial e ressaltando a importância da educação e reabilitação das pessoas com necessidades especiais surge em 1974, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A criação deste Centro, particularmente, foi importante para que as perspectivas da normalização e da integração fossem implementadas no país.

A educação passou a ser entendida como um dos instrumentos mais importantes na relação entre sociedade e pessoas com necessidades especiais. A proposta inicial do CENESP era manter a rede especializada de atendimento e integrar no ensino regular os alunos que continuariam a ter a apoio da rede especializada existente, essa é a avaliação de JANNUZZI, (2004, p. 19): "[...] pregava-se a não extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com o acompanhamento e criação de condições de atendimento [...]".

O ano de 1981 foi denominado - Ano Internacional da Pessoa Deficiente - promovendo debates tanto no Brasil quanto no exterior. O modelo integracionista foi questionado. Em 1986 o CENESP teve sua nomenclatura redefinida por meio do Decreto 93.613 passando a ser denominada de Secretaria de Educação Especial

(SESPE), a coordenação da mesma teve sua sede transferida da cidade do Rio de Janeiro para o Distrito Federal.

O movimento da inclusão chegou ao Brasil no início dos anos 90 e representou uma mudança na perspectiva da integração, que até então dominava os rumos da Educação Especial no país. A educação continuou a ser o foco das políticas para a Educação Especial, sendo uma das principais fomentadoras da inclusão, que passou a ser pensada como um processo no qual a sociedade é orientada a receber a pessoa com deficiência, mudando e se adaptando às suas diferenças.

Em 1990, a SESPE foi extinta e a coordenação da Educação Especial passou a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, a SENEB foi transformada em Secretaria de Educação Especial (SEESP), que sofreu as influências da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos realizada em 1990, e que propagou os ideais inclusivos, segundo ANÇÃO, (2008, p. 29): "[...] nela foram lançadas as sementes da política da educação inclusiva [...]". Em 1994 o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, onde os ideais da educação inclusiva também eram defendidos.

A participação do Brasil nesses dois eventos internacionais ratificou o compromisso com a educação inclusiva que já havia sido assumido na Constituição de 1988 e que foi reiterado posteriormente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Decenal de Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Plano Nacional de Educação de 2001. A SEESP continua suas atividades oferecendo apoio técnico e financeiro às entidades que oferecem atendimento às pessoas com necessidades especiais, seja na escolarização ou no atendimento especializado.

2.2 INCLUSÃO: concepção ou rótulo?

Considerarei importante nessa subseção, empenhar-me na análise de algumas influências de um conjunto de fatores contextuais, originados em conceitos que determinam as chamadas práticas inclusivas. Consequentemente, o processo de reflexão deve incluir uma preocupação com as próprias concepções dos professores e um exame sobre a forma como estas são moldadas por contextos. Portanto, responder a interrogação que intitula essa subseção se faz necessário, considerar a forma como os fatos organizacionais influenciam nas percepções, nas atitudes e nas respostas de cada profissional. Assim, considero os paradigmas teóricos vigentes, bem como a política educacional da época (1982 / 1986) Ressaltando, porém, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país.

Desta forma, esse estudo, inicia pela definição de um renomado teórico que muito contribuiu para o conceito de inclusão explicitado na política brasileira de educação inclusiva. Para SASSAKI inclusão é: "O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade" (SASSAKI 1999, p.18).

Neste sentido, as chamadas necessidades especiais são especiais na medida em que nos proporcionam uma compreensão de possibilidades de aperfeiçoamento que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. É possível que, à medida que a sociedade se oriente nesta direção, as mudanças culturais que ocorrem possam

produzir um impacto sobre as formas através das quais os professores vêem os alunos cujos progressos constituem matéria de preocupação (i.e. aqueles que hoje se designam como tendo necessidades educativas especiais). O que pode acontecer é que, à medida que o clima da escola progredir, estes alunos passem a ser vistos a uma luz mais positiva. Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado, estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. Essa concepção está contida no conceito de escola inclusiva proposto por SASSAKI:

"escolas inclusivas consiste na capacidade dos professores ajustarem as suas práticas à luz do feedback que recebem dos seus alunos. Consequentemente, os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre. O que é necessário, portanto, é assegurar um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo que dê aos professores a confiança de que precisam para improvisar, numa busca das respostas mais adequadas para os alunos das suas classes".

(SASSAKI 1999 p. 89).

Assim, considero que os problemas ocasionados pelas chamadas necessidades especiais devem ser vistos como parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola. Além disso, se verifica que essa evolução, irá constituir um benefício para todos. Portanto, o clichê:

O "deficiente pode se integrar na sociedade" tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela.

MANTOAN, explica que:

"A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam."

(MANTOAN 2006, p. 15):

Sob este enfoque, a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto do educando com deficiência, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Considero, que neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos com deficiência.

Pode aprender, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do "modelo médico", predominante até então, para o "modelo educacional". A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Para MANTOAN:

"a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos. Os alunos são excluídos da escola simplesmente por não se adaptarem a sua metodologia. As diferenças do educando, na maioria das vezes são vistas pela referida instituição como um entrave e não como uma possibilidade para o processo de aprendizagem."

(MANTOAN, 2000, p. 131)

Quando se trata de um aluno com deficiência, é imprescindível o uso de um planejamento carregado de "situações-problema" onde o educando tenha tempo suficiente para assimilar o conteúdo e estas situações.

Os anos passam e as diferenças vão emergindo e ficando cada vez mais perceptíveis e proporcionalmente, a dificuldade das escolas ao usar a diversidade para recriar a maneira de ensinar e de aprender aumenta. Creio que o racional seria que as escolas se preparassem para incluir a todos não só no momento da aceitação do outro em sala de aula, mas também durante todo o processo de revelação do conhecimento.

Com o mesmo pensamento, MITTLER dá destaque à necessidade de reformas:

"A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais por ela oferecida", (MITTLER, 2003, p. 25). Estimulem a pensar e a desenvolver sua aprendizagem.

É impossível negar que além dos paradigmas, a forma de transposição do conhecimento, e as relações professor/aluno também necessitam passar por uma reinterpretação. MANTOAN faz uma análise das escolas num todo: "As escolas se abriram para receber novos alunos vindos de diferentes grupos sociais, porém não

aceitam os diferentes conhecimentos e as dificuldades em assimilar os novos conceitos oferecidos pela instituição." (MANTOAN 2000, p. 137)

Partindo dessa premissa, a avaliação não deve ser realizada apenas com a finalidade de avaliar o que o aluno aprendeu, e sim como um termômetro que mede o grau de necessidade de inovar em sala de aula. MANTOAN, explica: "Se um aluno obtém notas baixas é porque sentiu alguma dificuldade no momento da transposição do conteúdo, então é chegada à hora do professor reestruturar seu planejamento e adaptá-lo às necessidades dos educandos." (MANTOAN 2000 p. 127).

Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem incluídos em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades educacionais, atendimento paralelo em salas de recursos.

Construir uma escola inclusiva, não é assim tão fácil precisa dos principais ingredientes da receita: vontade de que as coisas realmente aconteçam, perseverança, fé, entusiasmo, superação, não pode haver nenhum tipo de discriminação ou preconceito, entre outros ingredientes, resumindo, é como nos diz MANTOAN:

"Para haver a escola inclusiva precisa-se ter vontade, é querer, é acreditar que pode dar certo e o mais importante ter consciência de que muito já se está sendo feito mais ainda é pouco, existe grande distância entre o real e o ideal, é perceber que se irá errar muitas vezes e fracassar, mas é ter coragem para reconhecer que errou e seguir em frente. Pois como já dizia Paulo Freire "Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre. Todos possuem limitações, ninguém é perfeito." (MANTOAN 2000 p. 116).

SASSAKI enfatiza os desafios da Educação Inclusiva Brasileira:

"Centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso, implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas." (SASSAKI 1999 P. 103).

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver: organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

2.3 INCLUSÃO: de quem? E quem faz?

Nos nossos dias o exercício da docência impõe desafios ante o seu aprimoramento, que nas últimas décadas, a cada ano que passa, vai ficando muito mais, complexa devido às mudanças do cotidiano da escola, modificações econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, pedagógicas e educacionais. Por outro lado, esse exercício, está alicerçado na tomada de decisões. PERRENOUD, (2007) enfatiza, que para o professor ser capaz dessas tomadas de decisões de forma hábil no contexto escolar, ele necessita se alicerçar em três princípios: "os saberes, as atividades no esquema de ação e o repertório de conduta desse sujeito" (PERRENOUD, 2007, p. 63).

O espelho do entrelaçamento de teoria e prática desses princípios reflete a história de vida desse docente, suas concepções pessoais, a forma como ele vê determinado aluno, suas reações e ações frente ao diferente em sala de aula.

É verdade que as modificações pedagógicas ao longo da história da educação abalaram a ação pedagógica do professor, mas também, é verdade que o professor se sente desestruturado pela dificuldade que ele tem de lidar com as diferenças, com os alunos que fogem do "padrão", da lógica da estrutura do ensino. Com essas dificuldades: Como ler esse cotidiano? Como entendê-lo de forma diferenciada? Como olhar com olhos diferentes o que ele vê todo dia? Com tantas interrogações e dúvidas será que o professor consegue perceber que mesmo antes da chegada dos alunos com deficiência ele já tinha dificuldades com os outros alunos. Quantas vezes ouvi em escolas que trabalhei: "Eu nem dou conta desses! Como é que eu vou dar conta de uma criança especial?"

Portanto, penso, que a concepção de inclusão com a chegada do aluno com deficiência nas salas de aula, fez com que o professor olhasse o aluno com mais atenção. Porém, a formação do professor muitas vezes não corresponde a sua prática, a sua ação pedagógica está distante da necessidade que a criança apresenta, seja ela chamada "normal" e mais ainda se com deficiência. Assim, nota-se um desequilíbrio: ou no saber, ou nas experiências de ação do sujeito, ou nos seus conceitos e concepções. É comum se ler nos registros de avaliações sentenças como: "Falta a ele habilidades para concluir o conteúdo x"; ou: "Há uma diferença entre a produção do aluno x e o que se esperava em relação à classe". Bernad Charlot chama a atenção para essa concepção: "Falta o quê? A quem? Será que falta somente a esse aluno? Será que essa falta ou essa diferença não poderia estar relacionado ao professor?" (CHARLOT, s/d, p. 96).

Falta compreender que muitas vezes o que falta no contexto escolar de sala de aula é a ausência de habilidades do professor na condução da sua ação pedagógica de forma mais eficiente. A sua formação, o seu olhar ante a diferença e

a relação pedagógica de sala de aula, é importante para que se possa pensar em novas propostas de formação que atenda as necessidades do professor considerando a sua formação e as suas concepções. PERRENOUD, diz que somente a prática não respalda uma análise do docente: "Para se fazer uma análise justa do professor, se faz necessário considerar: as ações dele, as suas habilidades em sala de aula e simultaneamente os saberes que ele tem" (PERRENOUD, 2007 p. 103).

Assim, ao analisar PERRENOUD, se pode enfatizar que a educação na concepção inclusiva se dá pelo encadeamento de ação e avaliação, do ensinar e do aprender. Seguindo a lógica deste pensamento, PERRENOUD, fala que: "Bastaria a prática do professor se o contexto fosse estável. Mas, considerando que o contexto escolar está em constante evolução exigindo do professor novas concepções, novas habilidades, novas competências que devem ser adaptadas à realidade do cotidiano escolar" (PERRENOUD, 2007 p. 79).

Ainda norteado pela ideia de PERRENOUD, reporto-me para o primeiro contato professor / aluno. Ali, naquele momento, se constroem as bases do sucesso ou do fracasso do aluno, porque, é a concepção do que é deficiência que vai definir como será a acolhida desse aluno. Afinal, a sabedoria popular diz: A primeira impressão é a que fica. Portanto, saber, ser e fazer são questões cruciais em se tratando de educação na perspectiva da inclusão. CHARLOT, afirma que: "Não há como aprimorar a formação do professor sem considerar o saber que são os embasamentos teóricos, o ser, que é a concepção do professor e o fazer, que são as habilidades de lidar com a prática", (CHARLOT, 2012, p. 97).

Assim, penso que a análise do fracasso escolar, pode ser o caminho da descoberta do que ocorre dentro da sala de aula. CHARLOT destaca que: "O campo

escolar é composto por variáveis que perpassam por todas as estruturas da escola, há os interesses pessoais, os interesses políticos que se fundem com a ação pedagógica, com os objetivos do currículo" (CHARLOT, 2012, p. 49). Creio que a política de educação na perspectiva da inclusão do Ministério da Educação é um desses exemplos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece em seu Art.3º inciso IV "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano seguinte da promulgação da constituição brasileira, entra em vigor a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

Na última década do século passado, documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Em 1990, na Declaração Mundial de Educação para Todos. O princípio de inclusão aparece como pauta de debate, principalmente para as políticas dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, garantir educação para todos, significaria não deixar ninguém fora da

escola, independentemente de cor, sexo, religião, condições físicas ou sociais. A Declaração Mundial de Educação para Todos, tenta atender principalmente os grupos sociais que foram durante séculos vítimas de exclusão no espaço escolar. Nesse grupo, entram os negros, os indígenas, marginalizados, deficientes e outros.

No paradoxo da inclusão, depois de avanços significativos com a Constituição de 1988, com a Lei 7.853 de 1989 e com a Declaração Mundial de Educação para todos 1990. O Brasil, com a Política Nacional de Educação Especial (1994), em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". Como ironia, nesse mesmo ano o Brasil participa e é consignatário da Declaração de Salamanca. Um dos mais importantes documentos pela sua influência na concepção e elaboração de políticas de Educação Inclusiva porque, dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Também, é importante frisar, que a Declaração de Salamanca foi resultante das discussões ocorridas em 1990, em Jontiem, denominada de Declaração Mundial de Educação para Todos.

Esses dois documentos internacionais provocaram fortes questionamentos no paradigma da política brasileira de Educação Especial, que teve como primeiro efeito a modificação da terminologia - Integração para a palavra INCLUSÃO. Com isso, a ênfase no indivíduo dada pela escola, desloca-se para o sistema de ensino. Devido a isso, o sistema em cascata, modelo de integração adotado naquele momento, é colocado sob contestação, dando-se prioridade à inserção do aluno na

classe comum ou em programas considerados "mais inclusivos", como os das salas de recursos.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) (LDB), no seu Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V). No Art. 37, concede oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A LDB, em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que: "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular".

Essa nova forma de inserção foi se formatando nas políticas do MEC / SEESP, a partir de um modelo de inclusão mais "completo" e sistematizado. Nesse novo paradigma, a escola é convocada a dar respostas a todas as diversidades. Essas conquistas são reflexos da luta de instituições de ou para deficientes pela conquista de direitos que lhes permitissem alcançar o status jurídico de sujeitos com direitos. Ressalta-se aqui, que no período anterior à Constituição de 1988, já havia premissa de inclusão, quer seja de fato, quer seja em caráter legal.

Contudo, mesmo reconhecendo os avanços no âmbito jurídico, ao analisar esse conjunto de diplomas legais, que caracterizam, formatam, norteiam e dão base jurídica à Política Nacional de Educação na Perspectiva da Inclusão, ainda assim, cabe-nos a seguinte reflexão: Colocar todos os alunos na sala de aula do ensino regular significa não produzir exclusão? Incomodado por essa inquirição, busca-se nos estudos de MITTLER, (2002) compreender as razões desta interrogação.

“A inclusão estabelece a necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais participativa, permitindo que a ênfase se desloque do aluno e das deficiências unicamente nele localizadas para o sistema escolar, o que se reflete no termo necessidade educacional especial, que irá abranger não apenas os alunos com deficiência, mas todos os alunos que não conseguem aprender na escola”. (MITTLER, 2002, p. 24 -27).

Portanto, ao se analisar a concepção de inclusão de MITTLER, (2002) se pode conceber que: a inclusão é um processo democrático bilateral, por que, permite a participação dos interessados, na elaboração de modelos de inclusão, assim como, na busca de solução de problemas que surgem, como também, no compromisso de permitir o acesso das pessoas com deficiência à sociedade, em condição de igualdades. Em outro trecho de seu livro, MITTLER, (2002) revela que:

“O discurso da inclusão coloca-se, assim, em contraposição à integração da década de 1970, estabelecendo que as diferenças humanas sejam normais, reconhecendo o acentuado nível de desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política e defendendo, assim, a necessidade de uma reforma educacional radical como propulsora da transformação social como um todo e como garantia de uma educação de qualidade para todos”. (MITTLER, 2002 p. 45).

Assim, os estudos de MITTLER, (2002) apontam para a necessária compreensão dialética do processo de inclusão/exclusão na dimensão da organização social como um todo. Nessa mesma perspectiva, problematiza os argumentos ideológicos invisíveis nesse discurso, assim como, a ilusão por ele

proporcionada, de que é um processo fácil. Esse ponto de vista de MITTLER, nos alerta para os possíveis riscos de, sob efeito desse discurso, se está produzindo formas cada vez mais sutis de exclusão escolar.

A educação Especial, como uma das principais modalidades do processo de inclusão, tem a sua principal definição contemplada na LDB e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999:

“A educação especial é um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação”. (BRASIL, 1999)

Penso que essas conquistas são reflexos da "humanização" da legislação brasileira, quer por reconhecer as diferenças individuais quer por reconhecer o direito à igualdade de oportunidade a todos os cidadãos. Atualmente no Brasil, há o destaque de duas correntes teóricas relacionadas à educação na perspectiva da inclusão: uma chamada de inclusão total, que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e tão só na classe da escola regular, e tem como um dos teóricos MANTOAN. A outra chamada de Inclusão Parcial ou Moderada, defende a diversidade de características, que implica a existência e a manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções, e tem como um dos teóricos SASSAKI.

Contudo, penso que, se é no âmbito da transformação social que a inclusão se propõe intervir, como sugere o estudo de MITTLER, (2002), ela requer que no mínimo, se contextualize a organização social em sua totalidade em especial nos contraditórios e avançados índices de exclusão que vem produzindo como veremos

mais adiante. Por outro lado, ARANHA, (1996) chama-nos atenção para o fato de que:

“As críticas à inclusão total dirigem-se às fontes de sua apropriação e disseminação, bem como, aos motivos de sua implementação. Assim, os discursos que justificam a inclusão total, apresentando-a como fácil e indolor e afirmando que as diferenças são normais, propositalmente ou não, disfarçam a indisfarçável normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades competitivas”. (ARANHA 1996, p. 89)

Para enriquecer a dialética deste estudo, buscam-se também as contribuições teóricas de SASSAKI, (1999), por ter sido um dos primeiros consultores da política de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, assim como, dos estados de São Paulo e Goiás. Além disso, SASSAKI, (1999) é um dos teóricos de uma das correntes da Educação na perspectiva da Inclusão discutidas no Brasil, as quais serão abordadas, no decorrer do desenvolvimento desta seção. Para SASSAKI, (1999) inclusão é: "O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade" (SASSAKI 1999, p.18).

Analisando os conceitos de inclusão em MITTLER, (2002) e em SASSAKI, (1999), se pode compreender que o mérito da inclusão social reside no fato de que não se exclui ninguém simplesmente por suas características física, sensorial ou mental. PERRENOUD comunga de tal pensamento ao alertar que é a concepção de outro do professor que permite ou não o respeito às diferenças.

Retomando aqui o conceito de inclusão de MITTLER (2002) e de SASSAKI (1999), servirão como norte para se estabelecer um breve diálogo entre o pensamento de Rita Vieira e Tereza Mantoan, na compreensão da história, do currículo e do paradigma de educação na perspectiva da inclusão, por meio das conquistas sociais, políticas e jurídicas das pessoas com deficiência. A opção por

essas teóricas se deu em razão da relevância de suas influências na concepção do paradigma de escola inclusiva da política de inclusão do Ministério da Educação do Brasil.

Maria Teresa Eglér Mantoan, é coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), foi uma das que elaborou a política brasileira de inclusão, e que também está à frente da regional do Fórum Nacional de Educação Inclusiva, ao participar no III Seminário Internacional sobre inclusão (PUC / MG, 2004) expressou:

“Não creio que as escolas especiais estejam mais preparadas do que as outras escolas, para atender os alunos com deficiência, o lugar de todos os alunos é na rede regular de ensino. A inclusão existe exatamente como um desafio para que as escolas tenham o compromisso de educar a todos. Não é porque não foi suficientemente aceita pela maioria das redes de ensino como uma oportunidade de a escola adquirir qualidade que vamos deixar isso para trás. Se o sistema ainda não está bom, temos que desafiar as escolas a fazerem um atendimento melhor para todos. (Anais III seminário internacional sobre inclusão Direito a Diferença”. (PUC/MG), 2004).

A professora Rita Vieira de Figueiredo, coordenadora da especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), no mesmo seminário, acrescenta à tese de Mantoan:

“No AEE e não à escolarização”. A escola tem que ser para todos no ensino comum. O AEE também deve ser preferencialmente na escola, até porque facilita a interlocução com o professor, mas alguns municípios têm centros especializados que fazem esse atendimento, o que por vezes cria um paradoxo com o desenho da política de inclusão Anais do III seminário internacional sobre Inclusão: Direito a Diferença”. (PUC/MG, 2004).

Segundo o documento subsidiário sobre inclusão (SEESP, 2005, p.8), uma política efetivamente inclusiva deve: "ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela o espaço da escola ou em outras estruturas sociais". Assim, a execução de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve

incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições, já que as práticas discriminatórias que nelas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. "A proposição dessas políticas deve centrar seu foco de discussão na função social da escola.

MAZZOTTA, explica que:

“É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas”. (MAZZOTTA 1998, p. 31).

Com esse intuito, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Assim como, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Determinam que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais" (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

Ainda se tratando do aspecto legal e da função social da educação na perspectiva da educação inclusiva, a LDB ao refletir a Declaração de Salamanca (1994), consolida a concepção inclusiva da educação brasileira. Como parte dessa consolidação, a Lei - nº 10.172 / 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece metas para a Educação das pessoas com deficiências, visa:

- “a) O desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios inclusive em parceria com as áreas de: saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- b) Das ações preventivas nas áreas visuais e auditivas até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- c) Do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino;
- d) Da educação continuada dos professores que estão em exercício formação em instituições de ensino superior”. (BRASIL, 2011).

Essas metas visam basicamente à adaptação do indivíduo à sociedade que tendem a evoluir para uma concepção global que reclama a modificação da sociedade para incluir e adaptar-se às necessidades de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência, para que possam exigir a igualdade de oportunidade e de acesso a todos os recursos disponíveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (2008) traz como destaque a inclusão como um paradigma educacional, fundamentado na concepção de: "direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (MEC, SEESP, 2008).

A educação na perspectiva da inclusão, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: "Educação Básica; abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio, e Educação Superior, assim como, na interação com as demais modalidades da educação escolar, como: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

Retrocedendo no tempo, o reconhecimento da educação inclusiva como direito universal é recente, se tivermos como parâmetro o tempo histórico. Tal fato tem como marco a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007. O protocolo facultativo da Convenção, da qual o Brasil é signatário, tem status de emenda constitucional no

País, portanto, pode-se considerar o documento mais importante deste século. Tanto é que já estimulou mudanças no país, desde 2008 quando o Ministério da Educação (MEC), publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, provocando uma brusca transformação no perfil das matrículas.

A Cartilha censo 2010 do Ministério da Educação – Pessoa com deficiência, revela que em 2007, pela primeira vez, o número de alunos com deficiência nas classes comuns (375.775) ultrapassou a quantidade de matriculados em escolas e classes especiais (319.924). Nos anos seguintes, além do aumento expressivo na quantidade de matrículas, o número de incluídos teve um crescimento significativo, passando de 387.031, em 2009, para 620.777, em 2012. Por outro lado, as matrículas dos estudantes de escolas e classes especiais caíram de 387.031, em 2007, para 199.650, em 2012. Com isso, o total de matrículas na educação inclusiva (salas multifuncionais), aumentou aproximadamente 25% nos últimos cinco anos, passando de 654.606, em 2007, para 820.433, em 2012.

De acordo com esta fonte no ano passado havia uma estimativa de aumento das inscrições na rede pública, que deveria acumular aproximadamente 78,2% do total de matrículas, mais do que os 2,7% contabilizados em 2012 comparados ao aumento 2007 / 2012. Pautadas nestes dados, as escolas públicas vêm recebendo um número cada vez maior de alunos da educação especial. Entretanto, a estrutura dessas instituições não está sendo adaptado na mesma velocidade para poder atender adequadamente a esse público-alvo. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010, apenas 17,6% das escolas públicas de ensino básico têm dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, e na região Norte, essa porcentagem cai para 8,6%.

Outro dado alarmante, é que há mais de 140 mil escolas públicas no País; no entanto, atualmente existem aproximadamente apenas 37,8 mil salas de recursos multifuncionais. Esses espaços dispõem de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e outros instrumentos voltados à oferta do atendimento educacional especializado, feito no contra turno, com objetivo de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação. Até 2014, deveriam ser viabilizadas pelo MEC mais quatro mil salas. Contudo, ainda assim o programa não atingirá nem um terço da totalidade das instituições de ensino.

Para avaliar se as políticas em andamento são efetivas ou não, o Observatório Nacional de Educação Especial, grupo formado por mais de 200 pesquisadores de 24 universidades do País, tem conduzido um estudo previsto para ser concluído em 2014. A pesquisa também irá apontar caminhos para melhorar o processo de inclusão escolar e analisar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, com base em 2,5 mil entrevistas realizadas com professores que atuam nesses espaços da escola.

No mundo das diferenças, não há cartilha capaz de ensinar a todos. Para Maria Teresa Mantoan, (2004), a falta de preparo que muitos professores alegam para atender à diversidade não é desculpa para se eximir do trabalho. A professora da Unicamp diz:

“Os docentes precisam aprimorar seus estudos e preparar uma aula adequada a todos, que respeite a capacidade de cada um. Os professores não estarem preparados para dar aula para aluno com deficiência não é argumento para fugir da inclusão. Eles têm que se preparar para dar uma aula para a realidade, não para o aluno ideal (Direito a Diversidade Seminário internacional sobre inclusão”, (PUC / MG, 2004).

Para o professor Marcos Meier o principal problema do aprendizado na educação inclusiva é que: "muitas vezes, as escolas continuam focando no conteúdo

programado e ignoram o nível de conhecimento do aluno"(Anais do Seminário internacional sobre inclusão PUC / MG 2004). O professor acredita que a melhor solução está na lição de Piaget: "Ensine a partir do que a criança já sabe". Para MEIER, desconsiderar tudo isso e ensinar o currículo escolar na sequência predeterminada. É desrespeitar essas crianças. Para ele:

“Uma criança com deficiência cognitiva que esteja pronta para aprender a fazer uma soma de frações, e entender o significado dessa operação em situações reais, mas para a qual a escola insiste em explicar o mínimo múltiplo comum (MMC) na adição de frações. A criança está pronta para essa aprendizagem, mas a escola está ensinando o MMC na operação de adição de frações. Além de a criança não entender absolutamente nada do MMC e nem das frações ela perderá um tempo precioso por não aprender a adição simples (Anais do Seminário internacional sobre inclusão”, (PUC / MG, 2004).

Lurdinha Danezy, que acompanha como mãe e ativista as questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência e à inclusão há 18 anos, em uma mesa redonda no seminário internacional sobre inclusão, fez a seguinte reflexão:

“O Brasil tem evoluído significativamente. Entretanto, para que a vida desses indivíduos melhore ainda mais, é essencial que as discussões sobre esse tema comecem nas universidades, responsáveis por formarem médicos, psicólogos e professores, que têm influência direta no desenvolvimento dessas pessoas. O professor tem hoje obrigação de saber que na sala dele vai ter uma pessoa com deficiência. Ele vai entrar para o magistério sabendo que terá que lidar com essa diferença. (Anais do Seminário internacional sobre inclusão”, (PUC / MG, 2004).

Tendo como base os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que Lurdinha coloca não é exagero. O Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência declarada, ou seja, 24% da sua população. Entretanto, sem construir escolas que possam ser frequentadas por pessoas com deficiência, conforme determina o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, da mesma forma não terá sido cumprida a obrigação constitucional.

Nesse sentido, as homogeneizações do ensino são uma afronta à diversidade dos cidadãos que convivem em um mesmo ambiente e aprendem o exercício do companheirismo, desenvolvendo a capacidade de colaboração e ajuda mútua para a superação de obstáculos. Assim, o ponto nuclear do amparo legal da educação na perspectiva da inclusão, é a dignidade da pessoa humana. Dignidade que só atingirá sua plenitude se a educação for universal e formadora de cidadania, e com comprometimento de construção de um ser humano pleno.

Relembramos que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jontien na Tailândia, em 1990 e ao assinar a Carta de Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Ficou reconhecido em Salamanca o direito à educação de cada indivíduo, conforme o que afirmava a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, assim como, também, foram reintegradas várias Declarações das Nações Unidas, finalizando o documento que possui regras, padrões sobre a igualdade de oportunidade para pessoas com deficiência. Assim, é neste paradigma que para Gotti(2004) surge um novo conceito de escola e de educação:

“A educação especial passa a atender à diversidade de todos os alunos e que, devido este fator, necessitará de adaptações curriculares, adaptações de serviço de apoio integrados por professores e técnicos devidamente qualificados para que o aluno com necessidades especiais possa se desenvolver com a ajuda de todos”, (GOTTI ,2004, p. 68).

Para entender o processo e características da inclusão como política pública, buscam-se as contribuições de SASSAKI, por ele ter sido um dos consultores do

Ministério da Educação para elaboração dessa política. Assim como, Mantoan foi uma das mentoras dessa concepção. Esclarece as contradições e equívocos na compreensão do novo paradigma. MANTOAN, (2003) afirma-nos que:

“Estamos ressignificando o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indispensável e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto inclusivas”, (MANTOAN, 2003, p.8).

SASSAKI (1999), afirma que: "a escola somente poderá ser considerada inclusiva quando garantir o acesso dos deficientes, respeitar suas potencialidades e necessidades, e a elas responde-las com qualidade pedagógica", (SASSAKI, 1999, p. 93). Seguindo a lógica de SASSAKI, a autora MANTOAN, (2003) chama-nos atenção para o processo de legitimação da escola na perspectiva da inclusão, quando afirma que:

“A inclusão também se legitima, porque a escola para muitos alunos é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferira oportunidades de ser e de viver dignamente”, (MANTOAN, 2003, p. 55).

Não obstante, as contribuições desses teóricos, inúmeros são os obstáculos a serem enfrentados por esse novo modelo educacional. Os professores do ensino regular consideram-se não competentes para lidar com as diferenças nas salas de aulas, especialmente atender os alunos com deficiência. MITTLER, (2003) confirma tal temor ao declarar que: "os professores se sentem incompetentes, pois, seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse

atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos" (MITTLER, 2003, p.43). As afirmações de MANTOAN, SASSAKI e de MITTLER, podem significar que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se.

MITTLER, (2003) dá destaque à necessidade de reformas: "A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais por ela oferecida", (MITTLER, 2003, p. 25).

Analisando as contribuições de MANTOAN, SASSAKI e MITTLER, o processo inclusivo na escola tem sido um desafio que implica mudança na escola como um todo, no projeto pedagógico, na estrutura física, nos recursos didáticos, na comunidade escolar e na própria sociedade. Assim sendo, será que já se pode considerar que a inclusão vem desencadeando uma "verdadeira" revolução na educação?

Essa "revolução" tem possibilitado redefinir antigos paradigmas? Respostas ainda não têm, mas, o que se pode observar é que com esse "novo" referencial, a escola é instigada a iniciar um processo reflexivo sobre os fundamentos desta nova concepção, e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa nova clientela. Assim como, sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico. Portanto, essa transformação na rede de ensino pressupõe um avanço na melhoria da qualidade da educação permitindo que o Direito Constitucional de inserção dos deficientes seja garantido, não só o acesso, mas também a permanência com sucesso destes na escola regular.

De acordo com MANTOAN e SASSAKI, o movimento da educação na perspectiva da inclusão, propõe a mobilização da escola para incluir em salas de

aula alunos com deficiência. Todavia, não se há de questionar a presença de alunos com deficiência entre os professores. Mas, isso, não quer dizer que esse aluno seja uma presença real, na realidade escolar. Esse paradigma, não é feito apenas com o ingresso desses alunos em sala de aula. Mas, com políticas públicas para que se construa um sistema de serviços especializados, e vale destacar a relevância da qualificação profissional adequada de professores e técnicos para receber tais alunos.

Partindo da informação de MITTLER, de que há o pressuposto de uma significativa parte dos professores atuantes no sistema regular de ensino do Brasil, não tiveram acesso aos conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais dos alunos em sua formação inicial, deve-se pensar em políticas públicas de formação para esses profissionais.

A inclusão precisa do seu próprio reconhecimento necessita ser querida pelo alvo ao qual deseja atingir, precisa de adaptações, de estratégias para definir caminhos concretos, precisa livrar-se da imposição dos que não precisam dela para si, mas que, no entanto, sem o conhecimento de causa, mas exigem seu cumprimento. "É a lei do faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço". Essas reflexões trazem-nos uma indagação: É possível mudar ou renovar o paradigma do ensino sem mudar o currículo?

Segundo Arroyo (2011, p.43) "é possível mudar a escola sem modificar significativamente esses conhecimentos. Também, é possível mudar esses conhecimentos sem mudanças significativas na escola". Por outro lado, o currículo não é toda a escola. A escola é mais do que o conhecimento, do que os conteúdos, do que práticas, do que didática. A escola é uma "Instituição" com lógicas de organização:

- de tempo;
- de espaços;
- de trabalhos;
- de ações;
- de práticas;
- de conteúdos;
- de enturmação;
- de avaliação etc.

É difícil mudar a escola, devido aos valores das normas que estruturam essas lógicas. Neste sentido Arroio considera "a escola como cultura, por isso é algo muito mais permanente que só muda em tempos de longa duração" (ARROYO, 2003, p. 27). Assim, para a escola os valores são mais importantes do que o conhecimento. Com isso, a escola se caracteriza por uma relação que não é interpessoal apenas.

2.4 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: o que muda com a inclusão?

Discorrer a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, abordando o currículo escolar e detendo-se na prática docente institucional no contexto da Educação na perspectiva da inclusão, exigiu esforço na análise de algumas obras, a fim de corroborar o conhecimento e qualidade deste trabalho.

As definições de inclusão propostas na subseção anterior. Possibilita dizer que escola inclusiva é aquela que reconhece as necessidades de quem a compõe, e as responde proporcionando uma educação de qualidade para todos. Tal dedução

leva-nos a pensar em: estratégias de ensino, material didático e concepção pedagógica. Nesse contexto é primordial que a diferença seja contemplada como direito que alicerça o projeto pedagógico da escola. Neste panorama, "A escola torna-se um lugar privilegiado de troca de ideais, de encontros, de legitimação de conteúdos e práticas pedagógicas", (GOODSON, 2005, p. 94).

Seguindo essa lógica, PACHECO, EGGERTSDÓTTIR e MARINÓSSON, (2007, p.196) definem currículo como: "o documento que orienta a educação dos alunos, escrito pelas escolas e pelos professores envolvidos no ensino e na aprendizagem que acontece em sala de aula". Assim sendo, a sistematização curricular supõe o saber escolar sistematizado para fins de ensino e aprendizagem, que para Saviani "compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas e recursos empregados na educação escolar", (SAVIANI, 2003, p. 183).

Esta é uma razão mais do que satisfatória para que haja mudanças na escola. Pois, se uma das intenções é a inclusão da criança com deficiência, na Rede regular de ensino, o ideal é que a mesma tenha ingresso ao saber sistematizado. O desejável é que se recupere o conceito abrangente de currículo: "organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Uma escola desempenhando a função que lhe é própria", (SAVIANI, 2000 p. 80). Assim, evidencia-se o valor do currículo como alicerce da educação na perspectiva da inclusão, pautado em um percurso de um projeto pedagógico que reconhece a especificidade de cada indivíduo, assim como não se encontram os rumos do seu processo de desenvolvimento apenas nele.

Entretanto, cabe-nos a mesma indagação de MAUÉS, (1996) quando questiona: "Que diferenças estão sendo produzidas por determinados discursos

curriculares, entendidos como práticas”? É indispensável, assim como instigante que se viabilizem as maneiras de transmissão e assimilação do saber sistematizado, para que todos os alunos passem de acordo com o seu ritmo do seu não domínio ao seu domínio. Com essa expectativa a educação escolar na perspectiva da inclusão é uma possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos os alunos com deficiência ou não.

Segundo SAVIANI, (1999, p.103) "é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola". Essa afirmação reforça o desafio do educador de efetivar a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, para que chegue a todos o conhecimento elaborado, o saber sistematizado e não somente o conhecimento espontâneo e o saber fragmentado. Para SACRISTÁN, (2002, p.81) "é por meio do processo educacional que se capacita o aluno para o exercício da liberdade e da autonomia". Portanto, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado como afirma Saviani (2000):

A própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. (p. 18)

SAVIANI, (2000) chama-nos atenção quanto à educação que não se delimita ao ensino como um aspecto da educação que integra a natureza específica do fenômeno do processo educacional e pedagógico vivenciado por professores e alunos que caracteriza a prática curricular. Prática compreendida como a ação de ensinar e aprender, pois:

O currículo real é aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, que se pode conhecer por observação ou por pesquisa direta com os professores e os alunos, por oposição ao currículo formal, ou oficial, tal como aparece na análise dos programas e dos cursos (FORQUIN, 1996, p. 191)

A perspectiva da educação inclusiva no Brasil foi estabelecida pela Constituição de 1988. Na verdade, essa perspectiva tornou-se "imposição" legal, ainda que expresse a conquista de anos de luta. Um exemplo disso é o Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) que estabelece a garantia através dos sistemas de ensino currículos, métodos, técnicas, recursos didáticos-pedagógicos e organização específica para atender às necessidades de educandos com necessidades especiais. Para regulamentar essa garantia, o Decreto n.º 6.571/2008, define como atendimento educacional especializado um conjunto de ações, recursos: pedagógico e de acessibilidade prestado como complemento ou suplemento aos alunos dos sistemas de ensino. Vale lembrar que essas ações devem ser contempladas pela proposta pedagógica das escolas.

A natureza do apoio especializado é oferecer serviço especializado não disponível em programas da chamada educação comum. Visto que, não se pode esperar que educadores não especializados supram completamente as lacunas provocadas pela deficiência, ainda que a escolarização desse aluno é função da escola, mas precisamente do professor de sala de aula comum, pois, não se pode atribuir ao serviço de apoio especializado uma tarefa que é da escola. Sasaki (1999) ressalta que no princípio da inclusão:

A ênfase está na transformação da educação comum, na resignificação de concepções e práticas curriculares nas escolas regulares. Nessa perspectiva grande parte das escolas apresentam um discurso de inclusão, de respeito à diversidade, mas no currículo real constata-se aulas padronizadas, voltadas para o cumprimento de uma organização pautada no ensino, na figura do professor, em um ritmo de aula marcado por horários e pelo material didático, ao invés de centralizar a educação no e em seu processo de aprendizagem. (SASSAKI, 1999 p. 180, 181).

Por outro lado, é notório que o professor na educação na perspectiva da inclusão vê-se ante um alunado heterogêneo e com individualidades desafiadoras por ter diferenciadas individualidades que dependendo da necessidade com ampla dimensão de características que não pode ser esquecida no processo de ensino / aprendizagem que ao professor cabe responder pedagogicamente tais necessidades como mediador do conhecimento transmitido.

De fato, os desafios são maiores que as soluções, falta-lhes conhecimento, valorização e estímulo. Mas, também é fato, a ausência de um olhar mais refinado da coordenação pedagógica e dos professores ao currículo, especialmente o chamado currículo real, por este ser condutor de um processo de escolarização excludente dentro do espaço da escola. Para Garcia, nas escolas inclusivas o currículo é caracterizado:

Por sua habilidade de incorporar conteúdos que promovam, além do desempenho acadêmico, as habilidades sociais. O currículo representa, também, uma estrutura para professores, os serviços de apoio e famílias, que devem, de forma conjunta, planejar o processo educacional. (GARCIA, 2003, p. 93).

Portanto, as situações aqui evidenciadas ratificam as críticas que a educação na perspectiva da inclusão vem recebendo ao se identificar um quantitativo expressivo do quadro docente das instituições de ensino regular, desconhecem como lidar com os educandos com deficiência, e para que o processo de aprendizagem desses educandos ocorra como o estabelecido pelos documentos legais, se faz necessário que haja condições favoráveis para aquisição do conhecimento.

Todavia, percebe-se um movimento ainda que tímido, da escola e de raros professores em busca de alternativas que respondam às diferenças em sala de aula possibilitando aos alunos com deficiência de fato uma escolarização. Considerar que

esse processo de inclusão escolar no contexto educacional brasileiro vem passando por grandes mudanças, que segundo WERNECK, (1997):

Para que as escolas se tornem inclusivas, é preciso, apenas ter o desejo de fazê-las assim. E não tem dúvida de que a inclusão será efetiva quando a escola e a sociedade resolverem mudar, devolvendo a criança deficiente o direito de estudar, se tornando assim incluso no sistema sócio educacional (p. 21).

MANTOAN, (1998) diz que a inclusão requer novos enfoques dos processos de ensino e de aprendizagem e conceitos modernos de educação. Nesse sentido, a inclusão se constitui, um processo em que os professores repense a sua maneira de ensinar. Assim, "a intenção é de que ela seja uma consequência dos esforços enviados pelas escolas na direção de inovações e reestruturações de suas práticas, especialmente nos seus níveis básicos de ensino", (MANTOAN, 1998, p. 70).

De fato, o princípio democrático de uma "educação para todos" só se evidencia nos sistemas que se especializam em todos os seus alunos, sem distinção, e não apenas em alguns, os alunos com necessidades especiais. Isso significa dizer que a escola inclusiva deve estar apta a atender qualquer pessoa, pois a concepção de escola inclusiva tem como pressuposto "uma educação de qualidade para todos". Entretanto, para Oliveira (2004) é sabido que:

A luta educação para todos historicamente vem sendo construída através de reivindicações de caráter social e político, considerando-se a existência de diferenças econômicas e culturais entre as classes sociais. Reivindicações em função da classe economicamente dominante ter acesso aos bens sociais, entre os quais o saber escolar, enquanto as classes populares são excluídas do acesso a esses fins, (OLIVEIRA, 2004, p 93).

Considera-se, portanto que em nosso país, o movimento em favor da "educação para todos caracteriza-se na luta pelo ensino público e gratuito e pela busca em garantir-se o direito à educação a todos os indivíduos como o direito a cidadania. Assim o Estado tem papel de investir na escola visando assegurar o

desenvolvimento do processo democrático, sendo a escola também lugar desse processo, um espaço social de construção dos significados éticos necessários e constituídos de toda e qualquer ação de cidadania", (BRASIL, 1996, p. 22).

Para tanto, faz-se necessário que a escola seja realmente esse espaço de desenvolvimento do direito de uma aprendizagem significativa, de valores éticos, a mesma tem que passar por toda uma reestruturação como já foi discorrido a nível funcional, arquitetônico e pedagógico. Nesse sentido:

As escolas precisam ser verdadeiras no sentido à inclusão e estarem abertas à diversidade uma vez que a exclusão social é uma realidade presente. Incluir, porém, não se resume em apenas inserir uma pessoa na sua comunidade ou nos ambientes destinados a sua educação, saúde, lazer e trabalho, é colher todos os membros de um grupo independente de suas peculiaridade, é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes um dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados. (MANTOAN, 1998, p 63).

Oliveira (2004) utiliza para comparar a imagem do caleidoscópio em comparação com a inclusão porque, segundo ela, o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem, quando se retira os pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico, assim, as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em ambiente rico e variado. Nesse sentido, "a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular certamente possibilitará um desenvolvimento e aprendizagem melhor para eles e seus colegas ditos normais", (FOREST *apud* MANTOAN, 1988, p. 32).

É através da interação com o diverso, no contato com as diferenças individuais e culturais, que o indivíduo se desenvolve como ser humano e adquire valores democráticos, que contribuem para a segregação das pessoas que apresentam necessidades especiais. De acordo com o ponto de vista sócio - histórico de VYGOTSKY, o desenvolvimento é entrelaçado com a aprendizagem desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 1978, p.84).

A aprendizagem como uma forma de transação social com pares mais competentes e com adultos, está sempre à frente do desenvolvimento exercendo grande influência sobre o desempenho das mesmas. Partindo desse ponto de vista VYGOTSKY, enfatizou o papel fundamental que os professores, assim como, crianças e adultos de diferentes faixas etárias desempenham como mediadores da aprendizagem de crianças mais novas. Dentro dessa perspectiva o currículo segundo a teoria de VYGOTSKY deve levar em consideração que o desenvolvimento é um processo contínuo e semelhante, devendo todos os indivíduos ser trabalhados juntos, independente de sua deficiência, para que, a partir dessa diversidade, ocorra o verdadeiro ato educativo.

Outro aspecto relevante para que o processo inclusivo escolar favoreça a aprendizagem da turma toda diz respeito ao currículo e avaliação. Segundo Peter Evans, a teoria de VYGOTSKY foi fundamental em relação ao currículo quando o mesmo aponta um modelo capaz de atender as necessidades individuais dos alunos, permitindo um contexto em que os professores possam adaptar seu currículo para melhor atingir seus objetivos, como orientam as adaptações curriculares vigentes, a seguir: 1) observando a relação homem x meio como um processo dialético capaz de levar o deficiente a uma formação integral dentro de suas limitações. Contudo, MANTOAN, (1998) reflete que este deve ser:

Um currículo rizomático formando redes de saberes de conhecimento e significação em contraposição a currículos arbóreos verdades prontas a acabadas e, a avaliação do desempenho dos alunos também muda, passa a ser uma avaliação de análise de percurso de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e de seus progressos na organização do trabalho escolar. A possibilidade, portanto, de ensinar a turma toda, sem discriminação e sem adaptações pré-definidas de métodos e práticas especializadas, (MANTOAN, 1998, p. 97).

Assim, uma reestruturação do currículo da escola como um todo e das reformulações que esse novo currículo exige da prática de ensino para que esta se

ajuste a novos parâmetros da ação educativa, pois, ainda segundo Mantoan (1998) enquanto os professores de ensino fundamental persistir em:

- 1- Propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais feitas ao mesmo tempo pela turma;
- 2- Ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos de série;
- 3- Adotar o livro didático, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- 4- Servir de folha mimeografada ou xerocada, para que os alunos a preencham ao mesmo tempo respondendo as mesmas perguntas com as mesmas respostas;
- 5- Propor objetos de trabalhos totalmente desvinculados das experiências e interesses dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo adesão dos professores às inovações;
- 6- Considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno;

MANTOAN (1998), alerta que: "Ensinar a turma toda em cima desse prisma não nos levará a uma educação para todos de qualidade e inclusiva" (MANTOAN, 1998, p. 103).

Assim sendo, conduzir o processo de ensino e aprendizagem tradicional, em que se limita uma educação movida por "verdades absolutas", não haverá espaço para um currículo inclusivo. Torna-se necessário que se mudem os paradigmas educacionais e se abram portas ao novo, a uma educação com princípios a todos, com dinamismo e respeito pelas diferenças.

SASSAKI, (1997) faz uma reflexão partindo das condições reais da escola, uma análise que permite projetar uma educação que se anteponha aos desafios que caracterizam a diversidade dentro desses espaços. O segundo passo é analisar as condições dessa diversidade, que tipo de aluno compõe essa escola: alunos com necessidades especiais, alunos com deficiências e alunos com dificuldades. A partir daí, o terceiro passo, é a construção ou reformulação ou adaptação do currículo, e claro, não se esquecer de "Observar a menor distorção entre série ou ciclo e idade cronológica, conteúdos e socialização", (SASSAKI, 1997, p. 91). Instruções essas de suma importância para a inclusão.

Assim para MANTOAN, (1998, p.110) é possível chegarmos ao que se pode chamar adequação curricular, ou seja: "uma modificação no que ensinar sem que isso se distancie dos objetivos traçados". O currículo que se pretende propor para se vivenciar fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- Na concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado, a partir das experiências dos educandos;
- Percepção dos envolvidos no processo pedagógico, enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes socioculturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;
- Construção de propostas interdisciplinares como alternativa para a superação da fragmentação do trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares, ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares. Serão organizadas a partir da proximidade etária, fundamentando-se no direito do aluno conviver com seus pares e vivenciar um espaço de interação condizente com seus interesses e experiências;
- Construção de uma proposta pedagógica que possibilite aos alunos a apropriação dos conhecimentos e habilidades consideradas como se observa a reorientação curricular aqui proposta, é principalmente no que diz respeito à seleção de conteúdos relevantes do ponto de vista social e científico, estabelecendo conexões entre a proposta escolar e a cultura do aluno, bem como favorecendo a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, sem anular as suas especificidades (MANTOAN, 1998, p. 110).

Se as circunstâncias fossem encaradas com a seriedade que requer, sem o medo ou constrangimento das adversidades, a história poderia ser escrita de outra

forma, certamente com tinturas mais nítidas e bandeiras mais acreditadas e menos sacrificantes.

Seção III

3 MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: minha trajetória escolar enquanto estudante deficiente visual.

3.1 MINHA TRAJETÓRIA: da cegueira a um ponto de vista.

Almejo identificar e refletir sobre as dificuldades enfrentadas por mim ao ser submetido a uma realidade *suigeneris*. Entretanto, as palavras nesta narrativa precisam ter força da definição de imagens, por se tratar de um relato de experiências empíricas que deve revelar ao leitor a rotina do seu protagonista, que aqui é ao mesmo tempo, pesquisador e pesquisado. Por essa razão, a natureza da leitura exigirá do leitor um olhar atento ao personagem real, aos conflitos que provavelmente povoam seu destino, principalmente nos primeiros anos de sua vida escolar, na relação com conhecimento formal e no processo de construção de sua identidade. Este personagem que transita em um "mundo específico", de particularidades muito próprias, paralelo ao grande universo humano que comporta todos os comportamentos.

Indiferente a qualquer sentimento seja de dor ou de heroísmo, o personagem busca o seu papel na construção ou reconstrução de uma estrutura escolar com referenciais adaptados, onde sem prejuízos, ele se desenvolva em uma rotina de normalidade, na dupla inclusão de um aluno cego a ser inserido no universo dos de visão normal, e os de visão normal a se inserir no meu universo.

Com esta postura, busco ilustrar a dificuldade de aceitação do "diferente", daquele que embora dentro de um contexto onde naturalmente sem culpas ou escolhas está inserido, ele não obtém lugar confortável para ser aceito e desenvolver-se naturalmente na sua trajetória de vida escolar.

Meu pai, um pequeno comerciante radicado na cidade de Capanema, unicípio localizado na Região Bragantina, nordeste do Estado do Pará, (ANEXO1), e, minha mãe funcionária pública estadual (professora). Morávamos no centro da cidade, na principal avenida. Lá, convivi com cinco irmãos, sendo: uma do primeiro casamento de meu pai, três paterno e materno e a outra prima de 1º grau, que, atenho como irmã.

Entre dois e três anos de idade, minha mãe observou que em ambientes com bastante claridade, eu aproximava dos olhos os objetos pequenos com cor clara (quase sempre: amarelo, rosa, branca), para enxergá-los, defini-los e distinguir a cor dos mesmos. Logo, iniciei um longo tratamento oftalmológico na capital, que perdurou até a idade de oito anos e meses. Inicialmente, com visitas bimestrais ao médico oftalmologista, mas, após dois anos de tratamento, as dores constantes e o aumento do incômodo com a luminosidade, trouxe a redução do tempo entre uma visita e outra, que, de bimestral passou a ser mensal. Mais dois anos e alguns meses se passaram, e a cada visita, a mesma rotina de troca de remédios, exames e óculos.

Essas lembranças emergiram de conversas com: Nazaré minha prima irmã e Ângela minha irmã paterna, que na época eram bem jovens. Ao refletir sobre os diálogos, emergiram do meu passado as conversas que ouvi quase sempre escondido atrás das portas ou das paredes, entre minha mãe e tios, avós ou amigos mais próximos:

-- "... Meu filho tá ficando cego... os médicos não me dão esperanças... tenho rezado tanto e pedido a Nossa Senhora... não tem sido fácil..."

Peço desculpa a você leitor, porque, agora, ao registrar o transpirar do meu passado sou traído pela emoção que me deixa um nó na garganta me

arremessando ao tempo da primeira década da minha existência. Vem-me à mente, Guimarães (2003), que explica que o sofrimento é a reação real à perda de algo, enquanto que a angústia é a reação ao perigo que essa perda acarreta. Lembro-me da angústia daquele dia de fevereiro, em que ao acordar, via as coisas como se estivessem atrás de uma cortina de fumaça; era como se tudo estivesse embaçado. Sentia-me mutilado, diferente do que era anteriormente, diferente dos que me cercavam. Como se fosse uma premonição, fiquei desorientado, e no dia seguinte ao acordar, olhava para algo que não se encontrava mais ali... Assim, eu perdia um importante vínculo com a realidade. Com meu olho esquerdo, eu só estava vendo luz. O olho direito timidamente começava a apresentar o mesmo sintoma: coisas distantes, que não eram tão distantes assim, eu começava a enxergar esfumaçadas. Minha capacidade de andar só, se reduzia, eu já não mais via a expressão da pessoa com quem eu falava, percebia que era observado por onde passava. Sentia-me isolado.

Minha família, de modo particular minha mãe teve a esperança e a fé nocauteadas ante a minha cegueira. Restava-lhe apenas entender uma vida de afinidades, agora, numa dupla inclusão do seu mundo de imagens com o meu mundo tátil, onde o visual para mim mantinha-se apenas num plano conceitual. Apesar disso, vivi e superei as perdas estudadas por ADAMS: "Perda do "campo visual", perda da integridade física, perda dos sentidos remanescentes, perda das habilidades básicas, (repetidos fracassos nessas atividades que nunca o deixam esquecer que está cego), perda da facilidade da comunicação corporal, perda da obscuridade" (ADAMS, 1980, p. 93). Contudo, as perspectivas dessa dupla inclusão entre filho cego e seus pais videntes, sugeriu um importante pacto de afinidades para que ambos pudessem desenvolver uma rotina saudável e segura no âmbito

familiar. Isto me proporcionou um desenvolvimento social e psíquico. É verdade que percorremos pelas peculiaridades do convívio de um mundo visual ilustrado de imagens e um mundo abstrato de percepções conceituais. Apesar disso, quero destacar ainda mais o paradoxo dessa fase da minha existência, que talvez marcou ou não, o meu processo de escolarização.

Minha família não me privou do que era visível, ela compreendeu que eu tinha outra maneira de olhar para o mundo, que não era pior nem melhor do que a percepção deles que enxergam. Porém, por força da cultura, meus familiares tinham como representações de cegueira que "as pessoas cegas vivem no mundo da escuridão, o que as torna, dignas de comiseração pelo fato de viverem em um mundo sem qualquer estímulo visual e por enxergarem sempre a mesma cor (preto), uma cor que remete à ideia comum em nossa sociedade, que é a ideia de melancolia (trevas)".

Por outro lado, os meus familiares mais próximos, principalmente aqueles que conviviam comigo, acreditavam que por eu poder sentir, ouvir e tocar, eu via o mundo, através das minhas especificidades.

Tais turbulências somadas à perda, inicialmente do meu campo visual, e, posteriormente da minha acuidade visual, naquele momento impediram o início do meu processo de alfabetização. Este processo só foi iniciado em 1981, quando eu tinha 12 anos; aproximadamente, quatro anos depois de ficar cego.

3.2 A TRAJETÓRIA DAS LETRAS EM MEU CAMINHO: alfabetização? Letramento?

Em março de 1981, minha mãe veio até o Instituto José Álvares de Azevedo, a antiga escola de cegos do Pará, referência na habilitação e reabilitação educacional de alunos com deficiência visual no estado.

Após um diálogo com a diretora e com a coordenadora pedagógica da instituição, minha mãe recebeu: uma reglete. Instrumento pedagógico com formato de uma régua, contendo quatro linhas com 28 celas Braille em cada linha, é usado para escrita Braille; uma punção, instrumento ponte agudo, utilizado para furar o papel ao se escrever em Braille; um folder que continha: alfabeto Braille, letras acentuadas, sinais de pontuação, numerais e os sinais das quatro operações básicas de matemática. Além disso, recebeu também 100 folhas de papel braile para uso em reglete. (ANEXO 2).

Ao chegar em casa, minha mãe entregou-me o presente, e rapidamente eu abri o pacote e quis saber:

- O que é isso?
- Como usa?
- Como coloca o papel?
- Como fura?

Minha mãe fez uma leitura detalhada das instruções sobre o uso da reglete e da punção e, auxiliada por imagens do folder, ela me deu as primeiras orientações. Logo e sem coordenação alguma, eu comecei a furar o papel e os pontos da cela Braille. Em minutos, inconscientemente fiz o que, tecnicamente chama-se cela cheia (ANEXO 3)

Horas depois, tateando aquele folder, eu perguntava:

-- Que letra é essa?

-- E essa?

Logo percebi que basicamente o alfabeto estava organizado em três linhas, a primeira, continha do A ao J, a segunda linha continha do K ao T e a terceira linha continha do U ao Z. Então, eu perguntava:

-- Que letra é essa? Os pontos dela são em pé! Vertical um embaixo do outro

.. (ANEXO 4).

-- Nessa os pontos são deitados! Horizontal um ao lado do outro

.. (ANEXO 5)

-- Olha essa! Os pontos são paralelos, só que um mais embaixo do que o outro

.. (ANEXO 6)

Passavam-se os dias, e o paradoxo do meu processo de alfabetização ou letramento mais parecia indefinido. Eu reconhecia os fonemas das letras, da mesma forma como o processo de formação silábica das palavras. Contudo, no processo de representação física dos fonemas (escrita), eu só conhecia (escrevia), mas não reconhecia. Pois não enxergava a grafia das letras.

Talvez, ALMEIDA (2002), ajude-nos a compreender como se deu o meu processo de aquisição da escrita.

"Há principal semelhança entre a aquisição da escrita de uma criança cega e de uma criança vidente, é que as crianças com cegueira passam pelas mesmas etapas do processo de alfabetização que as crianças videntes, pelos mesmos conflitos cognitivos e tem o mesmo desejo de aprender, devendo, porém, serem mais estimuladas. Contudo, o ritmo de aprendizagem da criança cega é mais lento em relação ao das crianças videntes que contam com a observação visual. Dessa

forma é essencial que ela tenha contato com a escrita, assim como a vidente."
(Almeida, 2002 p. 54).

Por ser filho de professora o ambiente escolar era bastante familiar para mim. Afinal, fazia parte da minha rotina matinal a vibrante voz da minha mãe alfabetizando meus irmãos:

-- B! Com A!?

Meus irmãos:

-- BA!

-- B! Com E!?

-- BE!

-- C! Com A!?

-- CA!

-- F! Com I!?

-- FI!

O tempo passava e meses depois:

-- C! Com A! + B! Com A! É igual?

-- CABA!

Com isso, eu comecei a ter domínio sobre o processo fonético, de juntar fonemas para construir sílabas, e depois juntar sílabas atribuindo-lhes significado para formar palavras. É verdade, que havia aquelas cujo processo era mais complexo, por conter na sua formação dígrafos, encontro consonantal, encontros vocálicos. Bem como, outros fenômenos fonéticos tais como:

- **Clube**, **clamar**, **travar**, **placa**, **branco**, **ontem**, **homem**, **táxi**, **carro**, **pássaro**, **flecha**, **cadeira**.

Às noites, de segunda à sexta-feira, das 20 h às 20 h e 30 minutos, com um rádio de pilha, eu sintonizava a Rádio Clube do Pará (PRC-5) ou a Rádio Nacional de Brasília, no programa rádio-aulas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), produzidas pelo Projeto Minerva. O Projeto Minerva era um projeto do Ministério da Educação que tinha como objetivo complementar as aulas das cartilhas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (semelhante ao Telecurso dos dias de hoje). Tal programa, contribuiu na minha formação acadêmica, visto que compreendi diferenciar a divisão física e divisão política do Brasil, dos continentes, etc; aprendi conceitos e processos estudados na ciências biológica; ajudou-me a compreender a lógica exigida pela ciências naturais e foi de grande importância na aquisição de novos vocábulos, novos conceitos que me permitiram alargar minha visão de mundo, ajudando-me a equilibrar as emoções ante as adversidade do viver.

Ao defrontarmos os processos acima relatados, nota-se um paradoxo dada a particularidade dos fatos. Pois, ao se estabelecer uma análise comparativa entre a natureza da particularidade do meu processo de aquisição da leitura e escrita e a natureza do processo de aquisição da leitura e escrita de uma criança vidente, compreende-se melhor a explicação de ALMEIDA:

"A aprendizagem da escrita para criança vidente está associada ao contato com os diversos textos, assim como o desenvolvimento da habilidade da leitura e a descoberta de sua função social. Afinal, o dia-a-dia da criança vidente lhe proporciona um permanente contato com a linguagem escrita". (ALMEIDA, 2002 p. 45).

Desta forma, a autora atribui a prática da leitura, como responsável pelo desenvolvimento da capacidade de escrever, de compreender os fenômenos sociais de forma autônoma.

Corroborando este pensamento, SOARES, nos ajuda a entender como se deu a evolução do meu processo acima descrito:

"Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita", (SOARES, 2004, p. 14)

Portanto, a discussão que pretende ampliar a percepção da alfabetização como aprendizagem da escrita, para discutir as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que esta quer dizer, habilidades para inserção competente em práticas sociais letradas, para SOARES, é mais do que aprender a ler e escrever sílabas, letras ou palavras - é o uso social da língua escrita]

"Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico". " (MAGDA SOARES, 2004 p 96).

Não é minha intenção aprofundar o debate se o fenômeno descrito é alfabetização, se é letramento, apenas desejo que você leitor se aproprie de conhecimentos que vão além do empirismo das minhas narrativas.

Seguindo este preceito, Bruno faz um alerta para este processo, seja ele considerado de alfabetização ou de letramento.

"A falta de incentivo adequado ou a limitação de experiências podem intervir de forma bastante negativa no desenvolvimento da criança cega, uma vez que

hábitos e técnicas para realizar tarefas são aprendidas por imitação do meio em que a criança está inserida. Quando falta a visão, a imitação natural não ocorre, sendo necessário um estímulo extra. " (Bruno 1997, p. 116).

A despeito disso, AMORIM e ALVES (2008) afirmam que:

"O processo de desenvolvimento e aprendizagem tátil necessita ser constantemente estimulado, pois, as experiências e as práticas serão a garantia para o aperfeiçoamento necessário a um bom relacionamento com o mundo. Neste sentido atividades corporais e motoras segmentadas, para possibilitar a análise de detalhes e adquirir a flexibilidade nos punhos e dedos." (AMORIM E ALVES, 2008, p. 72).

Ao fazer a introspecção para escrever essa análise, me vieram as seguintes inquietações ao imergir nas lembranças:

A falta de sistematização do meu processo de alfabetização interfere hoje no entendimento de novos conhecimentos?

Quais foram os meus prejuízos com a ausência dessas estimulações?

Não como resposta à agonia que sinto, mas, a memória me leva a maio de 1981. Vim morar em Belém, matriculei-me no Instituto José Álvares de Azevedo, e lá iniciei meu processo de habilitação educacional especializada, ou seja: o processo de preparação para escrita e leitura do código Braille, o processo de autonomia da minha locomoção e independência nas atividades da vida social. Naquele momento davam-se os ajustes necessários, tive um contato intenso com materiais pedagógicos com texturas e formas diferenciadas, pesos, temperaturas e tamanhos variados. Esses exercícios objetivavam desenvolver meu sentido tátil tão necessário para um bom desempenho da leitura e escrita Braille. Neste sentido, Almeida (2002) considera: "O símbolo, também é primordial para a alfabetização das crianças

cegas, elas precisam fazer a relação do conjunto de pontos que formam as 63 combinações do sistema Braille com os sons da fala. Sem isso, a criança cega não se alfabetiza." (ALMEIDA, 2002, p. 69)

Sá e Magalhães (2009, p. 49), complementam o estudo de Almeida: "Para realização da escrita ou leitura em Braille é necessário que a criança cega conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e agilidades táteis."

De acordo com esses estudiosos, é fundamental que a criança cega tenha um rigoroso preparo quanto à discriminação tátil, pois é através dela que o cego percebe o mundo e logo se apodera do sistema de escrita e leitura Braille.

Aqui, chamo a atenção do leitor, ao analisar o meu processo de aquisição da leitura e da escrita, suas etapas com suas respectivas características. Que, no meu caso, foi bastante peculiar por se tratar de algo que envolveu aspectos diferenciados, desde: o uso de um alfabeto reproduzido somente de forma sonora, depois, o significado de cada fonema que foi associado a um código distinto (Braille), até a adequação minuciosa a um contexto alfabetizador (Instituto José Álvares de Azevedo) e as interações que este contexto possibilitou.

3.3 A MINHA INSERÇÃO NA ESCOLA: minha trajetória no ensino básico

No dia 04 de fevereiro de 1982, a vida me surpreende com a morte da minha mãe. Nesta conjuntura, em março do mesmo ano, matriculei-me, na Escola Estadual de Ensino fundamental: João Santos, (ANEXO 7) na cidade de Capanema, no turno da noite, para cursar a primeira etapa do Ensino Supletivo (equivalente à primeira e

segunda séries do Ensino de Primeiro Grau). Era o primeiro ano da chamada educação especial naquele município.

Eu, na expectativa do primeiro dia de aula;aquele friozinho na barriga e tantas interrogações:

Como eles vão me receber?

Como vou escrever?

A professora vai me aceitar?

Os colegas vão compreender minhas dificuldades e necessidades?

Não querendo ir, como quem foge do seu próprio mundo, na vã tentativa de burlar a minha realidade. Mas, minha necessidade forçou-me a não faltar, e fui. Ali iniciara um conflito que perdura até os dias de hoje, ora com a inexperiência dos professores, ora com a desigualdade de acesso a materiais, ora com o enfrentamento do meu próprio mundo.

Ao subir aquela calçada, que para mim, mais parecia uma grande pedra de concreto, ultrapassei o portão e caminhei num pequeno pátio. Desci dois degraus, dei alguns passos e dobrei a minha esquerda, quando fui recebido por uma coluna de madeira, que logo me deu boas vindas marcando eternamente minha testa. Naquele momento, senti a solidão, a tristeza era maior que a dor, as falas que agora parecem eco em minhas lembranças:

Coitado dele!

O ceguinho tinha que ficar em casa!

Isso é que é força de vontade!

Isso é que é exemplo!

Muitos têm uma vista boa e não tão nem aí!

Tem alguém da família dele aí!?

Não é pra ele andar sozinho!.

Minha solidão, tantas falas e o sentimento de vencido se misturavam com o sangue que escorria sobre os óculos.

Contornada a situação, fui levado até a sala de aula, sentei próximo à porta quando o "boa noite" da professora quebrou o meu silêncio. Depois de algumas palavras, a professora conduziu a tradicional dinâmica de apresentação:

Eu vou apontar e você diz quem é você:

Você!...

E você!...

Até que ela apontou para mim, e você?... Eu nada disse por que não sabia que ela estava apontando para mim. Ela, não apontava seguindo a lógica da organização que os alunos estavam sentados.

Ei! Pela ênfase do chamado, intuitivamente levantei discretamente a cabeça, e, ela disse! É você mesmo!.

Assim, neste processo inicial de ensino aprendizagem, houve dois problemas, realmente sérios que precisam ser enfrentados com urgência. É isso mesmo, precisam, porque perduram até hoje. E o mais assustador é que não só no ensino básico, a coisa é mais agravante na graduação e mais ainda no mestrado e no doutorado de muitas universidades:

A falta de qualificação dos professores das instituições de ensino;

A falta de experiência dos professores especializados que pouco ou praticamente nada conhecem da especificidade de adaptações pedagógicas que cada deficiência requer.

A omissão do professor regente. Quer por desconhecimento, quer por "preconceito velado". A organização do espaço escolar; as pessoas...]

Nessa inversão de realidade, é verdade que naquela época não havia uma legislação normativa para tais especificidades. Da mesma forma é verdadeiro, que equiparação de oportunidades implica em compreender processos, que tem tempos e características diferentes em cada lugar, que tem idas, vindas, momentos que parecem de estagnação, mas, na verdade, são momentos em que novos conceitos, novas posturas e atitudes estão sendo amadurecidos.

Afinal, o processo de concepção do novo é demorado. Aquele ambiente era o novo para mim, e eu era o novo para aquela professora. Um aluno, sem domínio da escrita como já confessei, ainda desafiava mais sua experiência e seu conhecimento. Ela não sabia o Braille.

No universo da sala de aula, eu tentava apreender um e outro detalhe descrito pela professora quando precisava enfatizar algo aos colegas videntes. Neste processo de transposição da informação visual para o mundo das palavras, o visual para mim mantinha-se apenas num plano conceitual. Para suprir tal lacuna eu frequentava a sala de recursos, que se localizava nas dependências da mesma escola e funcionava de 13 horas às 18 horas, de segunda a sexta-feira.

No dia seguinte, levava os conteúdos da aula anterior, para a sala de recursos, e lá a professora especializada ditava o conteúdo e eu escrevia em Braille.

Apesar disso, havia um rompimento entre a explicação da professora e o conteúdo que eu escrevia naquele momento. Isso refletia ainda mais na compreensão dos conteúdos de matemática, disciplina para a qual até hoje trago infindáveis lacunas. A prova disso está registrada nos meus boletins (ANEXO 8)

As minhas primeiras avaliações, no dia e hora de aplicação, a professora especializada vinha até a sala de aula e lá sentávamos em um cantinho, na frente.

Lá, baixinho ela lia a prova para mim, eu respondia as questões e ela escrevia minhas respostas na prova. Depois de alguns dias, ao ser dado o resultado das avaliações, ouvia-se pelos corredores o murmúrio entre os colegas:

Acho que aquela professora deu cola pra ele!

Será?

Com certeza!

Eles cochichavam muito!.

Talvez, se já tivéssemos naquela época o avanço legislativo que há hoje, eu não tivesse narrando os espinhos dessas memórias. Bastavam pequenas modificações nos componentes do chamado "desenho curricular", um ajuste simples nos objetivos pedagógicos do seu plano de aula, de modo que viesse atender as peculiaridades das minhas limitações sensoriais, tais como:

Flexibilidade dos conteúdos;

Flexibilidade do método de ensino;

Flexibilidade da organização didática, visando melhor responder às características da minha deficiência. Como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

Somente na terceira avaliação obtive uma autonomia que julgo satisfatória. Refiro-me a minha escrita Braille. A professora especializada como de costume, foi à sala de aula, ler o conteúdo da prova para mim. As respostas, eu as escrevi em Braille e as repassei. A professora especializada, que as transcreveu (ANEXO 9) e as entregou à professora regente para serem corrigidas.

Apesar da minha evolução, havia nós a serem desfeitos, faltavam-me condições. Não havia materiais pedagógicos adaptados e nenhuma flexibilidade

didática que atendesse, ainda que parcialmente, minhas necessidades como determina o DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

Esse serviço é executado por meio da sala de recurso hoje chamada sala multifuncional. É um serviço de natureza pedagógica, especializado, que é ofertado no contexto da escola regular, no contraturno do aluno, para atender as peculiaridades decorrentes da sua deficiência.

Aproprio-me das concepções pedagógicas de SASSAKI (1998), MAZZOTTA (1998), MITTLER (2003), MANTOAN (1998) e ALMEIDA (2002) apresentadas na subseção 2.3, para analisar a concepção escolar vivenciado por mim no âmbito da escola regular, enquanto uma filosofia: os alunos com deficiência deveriam se adequar às propostas pedagógicas da escola. Caso não conseguissem acompanhar a sistematização do ensino, eram encaminhados às salas de recursos. Contudo, apesar do avanço da política educacional, era indispensável desconstruir preconceitos ou segregações ante o corpo discente ou docente da escola. Esse processo foi se construindo pouco a pouco, professor por professor, aluno por aluno, dia após dia. Na medida em que as oportunidades apareciam, eu estava pronto. Com simplicidade, determinação e inteligência, fui me deixando ser conhecido, tendo em vista, que tais atitudes surgem em função do desconhecimento da realidade de vida de uma pessoa cega. Quando essas pessoas tiveram a oportunidade de conhecer minhas capacidades e motivações para aprender, meus fracassos e meus acertos houve um processo de desconstrução do paradigma criado pela ausência desse conhecimento. Logo, o estabelecimento do diálogo entre os demais alunos da sala de aula e eu. Pois, a partir da concretização dos laços de parceria e amizade, tornou-se mais fácil a troca de experiências entre nós. Assim como, as colaborações que poderiam surgir das duas partes.

No ano seguinte, 1983, matriculei-me na mesma escola, no mesmo turno para cursar a segunda etapa do ensino supletivo (correspondendo ao terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental seriado). Apesar do sucesso da primeira etapa, da familiaridade com o ambiente e da enturmação que pouco mudou, eu, além de enfrentar a maioria dos desafios do ano anterior, agora com autonomia na escrita, eu enfrentaria a indiferença de uma professora. Ela pouco falava, escrevia muito e não explicava o conteúdo, ela apenas lia o que havia escrito.

Tantas vezes eu intervir nas explicações dela:

Professora! Por favor, repita, eu não entendi!

Tantas vezes ela dizia a um colega: dita para ele, por favor!

Para uma melhor compreensão das dificuldades por mim enfrentadas no segundo ano de escolarização, deve-se considerar o pensamento de CHARLOT (2012), cita na subseção 2.3. Para este autor, qualquer método pedagógico utilizado pelo professor precisa levar em conta o sujeito que aprende e considerar as hipóteses que ele faz sobre o objeto de estudo, para que avance passo a passo na construção do seu próprio conhecimento. Mas, a inadequação provocada pelo uso do quadro negro como principal instrumento de repasse do conteúdo e o meu acesso a ele, continuava sendo como no ano anterior. Portanto, mesmo com autonomia na escrita em sala de aula, eu em muitos momentos, permaneci ouvinte ou indiferente ao que estava sendo escrito no quadro negro. Minha salvação era chegar à sala de aula, procurar um lugar para sentar bem antes da aula começar. Eu interagia com os colegas que estavam sentados próximo de mim. Perguntava o nome, falava um pouco de mim, da minha vontade de estar ali na sala e aprender. Mediante isso, eu conquistei amizades e respeito. Por outro lado, os professores observando o meu empenho, tornaram-se cooperativos, mesmo lidando com a

ausência de preparo. O momento no qual eu sentia mais dificuldade era quando tinha um trabalho de sala, o professor chegava com um maço de papéis na mão, distribuía para todos os alunos e na hora de me entregar ele chamava um dos colegas, ou muitas vezes eu já estava inserido em um grupo, e ele dizia apontando para mim: ele vai interpretar junto com vocês e depois o nome dele estará no trabalho para que obtenha a nota.

Lembro, que eu sempre tateava a folha como se estivesse lendo, sentia ansiedade, a vontade de ver ou no mínimo de interagir com aquele material, o que ficava totalmente impossível porque as letras eram em tinta e a minha leitura era em Braille. Para mim, isso era muito angustiante.

Existia na época uma professora itinerante, como já narrei anteriormente, que dava assessoria ao professor em algumas dúvidas que ele tivesse em relação a como aplicar ou trabalhar algum conteúdo comigo. Ela transcrevia os materiais que eu escrevia em Braille, quando necessário. Recordo que sob a orientação dessa professora itinerante, o professor regente me fez compreender o processo de inspiração e expiração, reproduzindo os movimentos da inspiração e expiração com o encher e secar do balão. Depois, ela colocou minha mão na barriga dela, inspirou e expirou fazendo uma associação com o balão.

MITTLER (2003), encontrado na subseção 2.3, explica que a criança cega necessita muitas vezes do concreto para compreender conteúdos assimilados visualmente. Dessa forma eu venci meu segundo ano escolar. Entretanto, antes do final do ano escolar, eu iniciava uma nova trajetória, enfrentei as ruas, calçadas, buracos e carros. Decidi andar só. Até então, meu irmão me levava de bicicleta à escola. Comecei a perceber que eu atrapalhava o tempo dele e esse fato começara a desgastar nosso relacionamento. Então, inicialmente no quintal de casa comecei a

por em prática as técnicas da bengala longa que havia treinado nas aulas de orientação e mobilidade no Instituto José Álvares de Azevedo.

Agora, ao mergulhar nas lembranças dos primeiros dias do meu ontem, na caça da compreensão dos mais diferentes vocábulos, parece que ouço:

_ Cuidado! Degrau! Calçada! Batente! Escada! Meio-fio! Canteiro! Rampa! Subir! Olha o poste! Direita! Vai reto! Esquerda!

Vou seguindo esses gritos, conscientes, mesmo sem consciência, seus ecos deram rumos aos meus trajetos. De casa à sala de aula, da sala de aula para o mundo.

Disciplinado, vou obedecendo aos comandos: vai reto! Vai reto! Continua! Reto! Não! Não! Eu disse reto!

De repente: que confusão! Na dinâmica da vida se estabelece o paradoxo:

Alguém me interpreta como exemplo de vida. Numa conversa rápida descobrem que eu estudo, que amo, que sou capaz de compreender uma confissão angustiada. É tudo muito breve, logo estou pacientemente a esperar uma mão caridosa que me ajude a atravessar a rua transitada por dezenas de veículos.

Cautelosamente, num exercício de "regressão", tento arrancar da memória neste registro. Quantos "obrigados" eu disse, quantas desculpas pedi, quantas colisões causei, quanta piedade ou caridade despertei, quantos sentimentos de missão cumprida instaurei. O repúdio de alguns, a torcida de outros e a indiferença de tantos.

3.4 MINHA TRAJETÓRIA NO ANTIGO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR

Uma nova mudança na minha trajetória escolar ocorreu em 1984, aos 15 anos incompletos, eu me matriculei na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Amélia de Vasconcelos, (ANEXO 10), para cursar no período noturno, a terceira etapa do ensino supletivo, equivalente à quinta e sexta séries.

Agora, o panorama era outro, a escola não tinha mais apenas sete salas de aula, tinha 26. Havia também: degraus nos corredores, escadas, quadra de esporte, biblioteca e um pequeno hall. Como se não bastassem as adversidades arquitetônicas, a Matemática desafiava meus limites. Aprendi o sorobã, (ANEXO 11), instrumento de origem chinesa utilizado para fazer operações matemáticas.

Novamente, me marcou uma aula quando aprendi fração. A professora pegou uma faca e três laranjas e me disse:

-- Jarbas! O que é $1/4$?

Ela pegou uma laranja e partiu em 4 partes iguais, me mostrou a laranja partida, retirou uma das quatro partes e disse:

-- $1/4$ é isso aqui!

Ela pegou outra laranja, partiu ao meio, colocou em minha mão e segurando uma das partes disse:

-- Jarbas! $1/2$ é isso aqui! Aqui tu tens em mãos $1/2$.

Novamente, ela pegou a última laranja, dividiu em cinco partes iguais, colocou em minha mão e disse:

-- Jarbas! Me dá $1/5$ dessa laranja!

A professora me fez "ver" as operações matemáticas, e eu as vi. Então, eu me apropriei do conhecimento, e hoje domino com segurança.

Lembro-me também uma das maiores dificuldades que até os dias de hoje perduram e atingem dos primeiros anos da escolarização até o ensino superior. Trata-se da falta dos livros didáticos em Braille, digitalizados e ou em qualquer formato acessível. Enquanto os alunos que enxergam iniciam as aulas todos os anos letivos já com os livros disponíveis, eu, sempre iniciei e terminei o ano sem que tivesse recebido os livros ou pelo menos capítulos ou seções desses livros didáticos. O mais grave nesta situação é que hoje, isto não acontece por falta de solução, visto que já há disponível no mercado, soluções tecnológicas para isso.

Não podemos nem mesmo afirmar de modo tão enfático, que isso acontece somente por falta de dinheiro nos orçamentos públicos dos Municípios, dos Estados e muito menos da União. Na realidade, a responsabilidade direta da distribuição dos livros didáticos hoje, inclusive os livros em Braille ou com caracteres ampliados, é do Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro. LEI Nº 10.845, de 5 de MARÇO de 2004.

Quando o MEC faz a aquisição dos livros das editoras, deveria exigir delas uma percentagem de livros em Braille ou com caracteres ampliados. Ocorre que neste caso, existem interesses econômicos das editoras que nem mesmo o governo federal "conseguiu" quebrar. Aparentemente, a solução encontrada pelo MEC frente aos interesses das editoras, foi "obrigá-las" a disponibilizarem uma versão digital em formato específico, para ser posteriormente impresso nos Centros de Apoio Pedagógicos (CAP) ou outras estruturas de impressão existentes pelo país.

Penso que se trata, pois, de um arranjo que solucionou o "problema" das editoras, mas não definitivamente o problema dos alunos que continuam estudando nas escolas e nas universidades sem a garantia do direito de igualdade de condições ao acesso aos livros, como acontece com os seus colegas sem

deficiência visual. Por essa razão, mesmo quando os livros digitalizados chegam aos Centros de Apoio Pedagógico (CAP), eles não podem ser imediatamente inseridos nas impressoras Braille, sem antes precisarem passar por devidas e necessárias adaptações ou reconfigurações de sistemas e linguagens das máquinas de impressão.

Resumindo, trata-se de um processo um pouco mais complexo e demorado, para que os livros, apostilas ou textos possam ser produzidos com o mínimo de qualidade, de sorte que os alunos recebam materiais em condições de acesso e facilidade de localização das páginas e compreensão dos textos.

Outra conquista a ser destacada, foi o uso da Máquina Braille Perkins, (ANEXO 12), em sala de aula. Anteriormente, eu escrevia com reglete, o que tornava a escrita mais lenta e cansativa. A partir desse momento passei a escrever com mais agilidade, maior autonomia na execução das tarefas de sala de aula. Contudo, não superei a barreira pedagógica criada entre o quadro negro e eu. O professor não ditava e eu por muitas horas era um ilustre desconhecido. Ora coitadinho, ora herói. Na realidade, eu apenas necessitava que ele compreendesse que a minha deficiência visual apenas constituía uma privação de estímulos visuais (informações do meio ambiente). Por isso, a grande preocupação dele deveria ser de encontrar caminhos para eu ampliar o contato com o mundo que me cercava.

Tudo que eu precisava eram adaptações simples que na maioria das vezes, só dependiam do querer do professor regente. Bastava algum ajuste como:

A flexibilidade nos objetivos pedagógicos do, na época, chamado plano de aula, de forma a adequá-los às características e especificidades da minha limitação sensorial;

Uma priorização dos tipos de conteúdo ou reformulação da sua sequência didática;

Avaliações diversificadas de natureza cooperativa;

Um ajuste no tempo das avaliações.

Sem as estratégias que melhor respondessem às minhas necessidades e sem novas técnicas ou modificações dos instrumentos de avaliação, eu aperfeiçoei minha capacidade de adaptação para reconstruir minha realidade escolar. Pois, fui adequando-me da melhor maneira possível, numa tentativa única de reaver-me confortável nas minhas necessidades. Afinal, poderia ser diferente ou pelo menos melhor, mas escapava-me este poder de modificação.

Apesar disso, ainda existe um pensamento equivocado entre grande parte dos profissionais da educação (professores e técnicos) de que, uma vez formados nos cursos de especializações, eles já não precisam mais estudar, pesquisar e investigar sobre questões e assuntos relacionados com o seu objeto de trabalho, digo, sobre as necessidades específicas dos alunos com os quais se relacionam todos os dias nas salas de aulas, sejam eles com ou sem deficiência, como aponta PERRENOUD. (2007), já cita dona subseção 2.3.

O ano letivo acaba e mais uma vez eu estava aprovado para a próxima etapa.

O calendário do tempo assinalava 1985, eu novamente me matriculava para cursar a quarta etapa do ensino supletivo correspondente à (sétima e oitava séries do sistema seriado do Ensino de Primeiro Grau). O ambiente escolar pouco mudara, agora, a minha sala de aula ficava ao lado da que estudei no ano anterior. Entretanto, no cotidiano da prática escolar se acentuaram as peculiaridades de um mundo visual ilustrado por imagens, que se completava com um mundo abstrato que

para mim era de percepções conceituais. Ao contrário daquela aula de frações ministrada pela professora Graça Dias, as aulas de álgebra e de trigonometria, que apenas me substituíram por conteúdos históricos, bem ao modelo daquelas aulas de MMC, exemplificadas pelo professor Marcos Meier conforme referido na subseção 2.3. Contudo, não posso esquecer que naquele momento, se vivia um processo de mudança que era ao mesmo tempo, político, social, pedagógico e histórico. Portanto, lento. Embora, ciente das dificuldades da época, reconheço os meus avanços obtidos. Eu já não frequentava a sala de recursos, a professora especializada só ia me auxiliar na sala de aula em dias de prova. Passei a usar como ferramenta de auxílio uma máquina de datilografia Olivetti, (ANEXO 13), que eu usava para datilografar os trabalhos. Cheguei a datilografar algumas provas como: História, Geografia e Língua Portuguesa.

Devido, talvez ao acúmulo de experiências, dos quatro anos que estudei no Município de Capanema, o último foi o mais tranquilo. Entretanto, não estou negando os sacrifícios que passei, por tantas vezes a intolerância que tive a eles. Mas, minhas notas foram satisfatórias e com êxito conclui o antigo primeiro grau.

3.5 MINHA TRAJETÓRIA EM BELÉM

Era domingo, no relógio 12 horas e o tempo, 19 de janeiro de 1986. Eu iniciava mais um capítulo da minha trajetória estudantil, quando disse sim ao convite da Família Lucas para morar em Belém, pois, ali havia maiores condições pedagógicas para eu cursar o ensino médio. Na realidade, eu pensava cursar só o ensino médio, talvez arriscar um curso superior e regressar ao berço. Mas a minha história foi escrita por muitas mãos e seu percurso mudou meu rumo. Provavelmente

jamais conseguirei sintetizar perfeitamente, com brevidade, toda a vivência de um saber onde se funde o conhecimento empírico marcado por uma característica sensorial, com o conhecimento acadêmico de sala de aula.

Lembro-me do desalento ao enfrentar o primeiro desafio na capital: ao entrar num coletivo tendo que fazer uma viagem inteira em pé, desafiando a solidão e as curvas, e lá ao meu lado uma cadeira vazia, e no canto da mesma, perto da janela, alguém sentado se escondendo. Nem o cartaz colado no vidro atrás da cadeira do motorista com orientações aos usuários, despertou alguma reação. Talvez olhares, que nada trouxeram ao meu desconcerto no paradoxo do que sou.

Mas, na primeira semana, fui a busca de matrícula em um colégio tradicional da Rede Estadual de Ensino, Colégio Paes de Carvalho; e lá, disseram-me: aqui não temos professores especializados, é melhor você se matricular no colégio Vilhena Alves, porque lá, já estudam alunos com a mesma deficiência que a sua.

Na manhã seguinte, fui ao colégio indicado, mas, lá me informaram que estava prevista uma reforma no colégio. Por isso, parte dos alunos matriculados, seria remanejada para outros colégios próximos, portanto, eu não deveria ser matriculado lá.

Ao sair daquele estabelecimento de ensino, do outro lado da rua havia uma placa: "CONCURSO DE BOLSAS"; incentivado por quem estava comigo, entrei ali, e fiz a matrícula para o concurso. Ainda assim, fui ao colégio indicado, mas, a matrícula dos chamados "candidatos estranhos", só ocorreria na semana seguinte.

Duas semanas depois, fiz a prova do concurso acima mencionado e, na semana seguinte, fui contemplado com uma bolsa de 80% de desconto nas mensalidades. Então, iniciei as aulas no Colégio Vera Cruz. Lá as dificuldades não foram diferentes daquelas que já haviam sido enfrentadas nos anos anteriores.

Estive envolvido diretamente num contexto para o qual eu deveria encontrar soluções. Mas me faltava o aprendizado que me facilitaria esta condução. Lembra leitor, que afirmei não ter aprendido álgebra nem trigonometria e outros conteúdos de Matemática? Como aprender Física e Química?

Talvez, Sousa (2003, p. 34) tenha razões ao afirmar que: "a cegueira é apenas um ponto de vista". Apesar das dificuldades, fui auxiliado por uma professora especializada (professora itinerante), um gravador que me acompanhou por toda a preparação para o exame do ensino supletivo a ser realizado em junho daquele mesmo ano pelo Departamento de Ensino Supletivo (DESU), hoje Centro de Ensino Supletivo (CEES). Porém, por não ter na época 21 anos, só pude submeter-me à avaliação de seis disciplinas das dez do desenho curricular.

Minha primeira "derrota" veio... Eu não obtive média suficiente para ser aprovado na avaliação de Língua Estrangeira (Inglês).

No segundo semestre, fui estudar em um cursinho pré-vestibular, a quantidade de conteúdo, o número de alunos por sala e a ausência do professor especializado levaram-me ao segundo "fracasso", não fui aprovado no exame vestibular. Mas, apesar disso, obtive êxito na avaliação das cinco disciplinas que faltavam para concluir o Ensino Médio.

No ano seguinte, 1987, novamente participei de outro concurso de bolsa. Agora, para um cursinho pré-vestibular; ganhei 80% de desconto nas mensalidades. Ao final do ano, obtive sucesso: fui aprovado no exame vestibular da Universidade Federal do Pará (Curso de Letras) e em Psicologia na UNESPA (União das Escolas Superiores do Pará). Cursei até 1993 as duas graduações. Entretanto, ao concluir letras em março de 1993, por não ter estrutura pedagógica abandonei psicologia com a promessa de retornar, mas não retornei, ou melhor ainda tentei mas não deu.

Vivenciei experiências espinhosas, e, mesmo sem me dar conta, fui aprendendo e evoluindo de maneira não consciente e desordenada.

Primeiramente, me familiarizei com rostos, vozes, risos, cheiros e entonações, imagens, sons e sensações, que compõem esse mosaico cujo sentido só consegui desvendar tempos depois, com a maturidade trazida pelos anos vividos. Enfim, ALVEZ, VIGOTSKI (1987) explique ou não, o processo de tais sentimentos baseado na psicologia histórica:

"a cegueira, como uma deficiência limitada, proporciona os impulsos para os processos de compensação, que conduzem à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reorganizam todas as diferentes funções particulares inferiores ao ângulo da tarefa fundamental, vital. Cada função particular do aparato psíquico do cego tem suas particularidades, frequentemente muito significativas em comparação com os videntes; este processo biológico de formação e acumulação das particularidades e desvios do tipo normal, abandonado a sua própria sorte, no caso de viver o cego no mundo dos cegos." (VIGOTSKI, 1997, p 85).

Por fim, ao concluir o ensino básico. Penso que na época a Educação Especial brasileira não era grande coisa, pequenez percebida apenas por cidadãos mais alertas. A diferença é que hoje há mais impaciência com os seus desmandos, diante dessas críticas do passado e em alguns aspectos do presente, a idolatria de tantos é pressionada a tomar atitudes. Mas e os custos políticos? E os calos em que se há de pisar? E a truculência ao violar direitos? E os interesses dos que não querem perder suas sinecuras e confortos? Com espantosa criatividade, nossos "líderes" sempre encontram uma saída para esses impasses. Eles criam um tipo de reforma, que além de "indolor", tem visibilidade na mídia. A ideia é simples, em vez

da atrocidade, reformam-se os nomes e títulos de tudo o que acontece na área. Mas seu mérito permanece quase plenamente preservado. Então, por mais que se apontem as dificuldades e as limitações que se possa ter como desconhecimento, falta de recursos ou outras impossibilidades, a inclusão é um caminho praticamente sem volta, muito embora ainda seja difícil apontar para que direção se está rumando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a minha vida escolar é olhar para um tempo longe e trazê-lo para mais perto, é dar um "zoom" em momentos da minha história. Fico muito emocionado porque falo de um tempo que somente agora entendo como importante para a minha profissão. Lembro-me, de quando o Prof. Dr. Genylton Rocha me sugeriu os desafios da autobiografia como pesquisa, dessa dissertação. Ele me oportunizou uma análise da exigência das práticas pedagógicas diante a diversidade, que, sob a luz da inclusão, me levou as seguintes reflexões:

A educação na perspectiva da inclusão é uma garantia de participação do indivíduo na sociedade?

Esta garantia como princípio, é capaz de estabelecer uma igualdade entre os cidadãos?

Se sim, pergunto: Como ela cumpriu esse papel?

Se, se afirmar que durante sua história, a prática pedagógica foi pensada e praticada com o princípio de que "todos tinham que ser iguais", pergunto: Mas iguais a quê?

Com essas interrogações, passei a vivenciar a busca de um direito de ser e estar no mundo para além daquilo que está nas legislações de cada Estado. O direito de ser um indivíduo, não mais como parte de um coletivo, mas pelo direito de ser singular. Essa ideia de sujeito único se consolidou, na técnica da autobiografia. Assim, ao escrever minhas memórias de escolarização, a igualdade passou a ser o horizonte que eu tento alcançar com a ponta dos dedos, e a garantia do direito de ser diferente tornou-se um objetivo e um valor fundamental. Entretanto, como o horizonte é algo que não se pode tocar, à medida que eu caminhava na pesquisa,

outras formas e cenários apareciam sem que eu conseguisse chegar ao "ponto final". Encontrei pontos de interrogação em profusão, como o que advém das faíscas provocadas pelo atrito entre a busca pela igualdade e o direito a ser diferente.

Por outro lado, existem poucas pesquisas que façam referência a trajetória escolar das pessoas com deficiência. Por essa razão, acredito que é proveitoso trilhar esse caminho como uma forma de reivindicar o não apagamento dos processos de acesso a escolarização de pessoas com deficiência, para se tornar a cristalização de um direito. Assim, a incapacidade passa a não ser mais dos sujeitos cegos, com baixa visão, mobilidade reduzida ou outros, mas sim, dos ambientes que não acolhem as diferenças.

As implicações destes aspectos ao se reconhecer a sala de aula e toda a escola como organismo com vida e personalidades próprias, que, ao meu ponto de vista, se faz necessário uma reflexão na concepção do estudar:

Por que se estuda?

Para que se estuda?

A criança ou o jovem tem ainda, na escola O conceito que vigora, em geral, na educação básica de que o aluno deve sair da escola como bom profissional. Com isso, vai se perdendo a dimensão do papel fundamental da educação que é o de ser formadora, e, um dos instrumentos que garantem isso é fazer com que essa criança ou esse jovem, independentemente de sua origem ou suas dificuldades, possa através dos mecanismos pedagógicos fazer do diferente algo próximo e não algo a ser combatido. Isso a escola deve garantir. Mas, reconheço que reestruturar para reconhecer e respeitar a diversidade não é nada fácil. Entretanto, ancorado no meu saber empírico e alicerçado no referencial teórico, destaco alvos no interior da escola que deveriam ser melhores planejados:

Repensar a organização do tempo escolar, com aulas dinâmicas que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem;

Avaliações que não sejam utilizadas apenas para classificar;

A construção de uma proposta pedagógica na qual o professor atue como mediador do conhecimento e não somente como transmissor de conteúdos sem conexão entre os saberes.

Creio, que com a evolução já alcançada pela pedagogia, hoje, é possível se pensar uma escola com práticas onde o ritmo de cada um seja respeitado, sem excluí os diferentes, sem classificar e selecionar os sujeitos, num modelo baseado somente na transmissão de conteúdo, com aulas expositivas, em uma relação professor-aluno, autoritária que não valoriza a autonomia e que avalia com o intuito de medir o quanto cada alunos se aproxima do modelo estipulado por esse paradigma de escola. E, Aqueles que ficam distantes desse paradigma, ficam a margem do processo educacional, da "normalidade".

O resultado destas práticas era ou ainda é uma escola excludente que produzia ou produz o fracasso do aluno, seja ele deficiente ou não. Portanto pouco mudou dos anos 80 para cá. A diversidade, que contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana, e por isso, considero que ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não deficiente, ser gordo ou magro, ser homem ou mulher, ser rico ou pobre, ser jovem ou idoso não lhes descaracteriza como humano.

Muitos outros tabus, relacionados à educação inclusiva vem sendo sustentados como argumento contrário qualquer possibilidade de inclusão, a segregação não é um dado essencial, mas sim, fruto de uma construção social e histórica da deficiência. Neste clima, discursos "igualitários", "solidários", e

"tolerantes" para com os "deficientes" não estariam refletindo acerca do próprio binômio normalidade/deficiência, nem tampouco discutindo acerca do próprio fundamento epistemológico que norteia as ações que visam "adaptar" os currículos e assim, "incluir" a todos.

Enfim, se tem como desafio hoje, para os cursos de formação de professores, contribuir para que estes possam reconsiderar o espaço escolar a partir de um novo enfoque, o da diversidade. Mas, para alcançar este objetivo acredito que será necessário que os educadores reconstruam suas percepções sobre a forma como até hoje a escola vem sendo organizada. Um exemplo a ser observado, é o discurso sobre Educação chamada de Especial e mesmo, na chamada Escola Inclusiva. A perspectiva da deficiência como construção, criada e recriada nos espaços institucionais como o da escola, pode nos dar subsídios para refletir sobre o que é normal ou anormal e vislumbrar como essas representações permanecem arraigadas, até hoje, mesmo nas propostas educacionais que se dizem igualitárias e inclusivas.

Analisamos a própria concepção de "adaptação curricular" a partir dos trabalhos de SASSAKI, MANTOAN, MITTLER MAZZOTTA, PERRENOUD, CHARLLOT, entre outros, argumentando a necessidade de que se alterem não apenas os conteúdos e que se diversifique metodologias e/ou tecnologias do ensino mas que se vislumbre, se estamos falando de pluralidade de saberes a serem contemplados pelo currículo, a necessidade de mudança do próprio estatuto epistemológico em que se baseia a seleção e organização do conhecimento que é veiculado em nossas escolas "inclusivas". Apontamos, também, o risco que tais "adaptações" correm com a possibilidade de banalizar e descontextualizar o conhecimento.

Nos limites deste trabalho, buscamos fazer uma síntese histórica de modo a contribuir com a compreensão da construção do conceito de deficiência e de sua trajetória até o ano de 1986

Sabemos que as discussões sobre o currículo e os diferentes significados do conceito, sejam eles articulados à sua dimensão técnica (como ensinar), ou à sua dimensão crítica (o que ensinar), assim como a distância entre o currículo formal (prescrito) e o currículo em ação (praticado), questionamos, nesse ponto: quem e como se avaliaria a integração?

Quem se responsabiliza pelos alunos envolvidos nesse processo?

Como não "penalizar" uma política que leva à cabo instruções que não possuem, de antemão, as condições necessárias para sua implantação?

Que tipo de preparo está tendo os nossos professores para lidar com a inclusão e, mais ainda, para ser parte atuante naquilo que vem sendo referido como "adaptações"?

Estamos, na verdade, em um círculo vicioso: se precisa da escola para reeducar, mas essa escola ainda não está educada dentro dos princípios da inclusão e do respeito à diversidade. Agora, rearticular esses papéis é um processo demorado.

A outra questão a ser compreendida é se a escola reflete a sociedade ou ela a forma? Penso que esse papel é duplo. A escola só forma na medida em que a sociedade em que ela se insere consegue ter um amadurecimento suficiente para entender e dar conta desse papel de formação. Talvez, a forma como foi construída a política de educação inclusiva seja a chave para a reflexão. Ainda que necessário, uma educação imposta por força de leis, será que reflete a concepção dos que a faz? Esta lógica de pensamento, não significa, entretanto, que a educação na

perspectiva da inclusão deva se furtar do indispensável amparo legal. Significa, então, que o processo de construção da educação na perspectiva da inclusão, não resulta de fenômenos exclusivamente legais, mas, que não prescinde da participação do sujeito como um todo, de seus afetos, suas emoções, suas simpatias. Como diz Rubem Alves (1984), "sem paixão não há conhecimento", e acrescento: sem conhecimento não existe sujeito, há apenas fantoches. Creio ser isso o grande desafio da educação dos nossos dias.

Sem o mergulho nas causas da rejeição disfarçada de: (eu não sei trabalhar com ele), as escolas ficarão apenas especializadas em sintomas, jamais curarão, por não atingir as causas. Mas para esse mergulho nas causas são necessárias remoções de barreiras e preconceitos, principalmente os que transformam a educação apenas num sistema de princípios, de atitudes e de comportamentos quando ela é um processo de evolução.

Outro aspecto relevante é a prática do professor para uma melhor assimilação dos alunos e não considerar como acabada as relações existentes entre professor/aluno/conhecimento. Devo ainda destacar que os conteúdos ministrados em sala de aula não podem ser considerados inflexíveis, pois o professor pode recriá-los, adaptá-los as necessidades das realidades de seus educandos.

Assim, a educação oferecida pela Escola procura formar cidadãos críticos, que possam interagir com o meio e mudar a realidade em que vive.

Caro leitor, que importa reter desta conclusão é a necessidade de manter o espaço para novas possibilidades onde as formações subjetivas, a imaginação tenham vez. Este é um aspecto a ser considerado ainda com maior atenção pela educação na perspectiva da inclusão, pois a pessoa com deficiência visual vive ainda com mais intensidade o mundo mental, já que para esta o real está ligado à

sensação imaginária. Uma vez que este mundo imaginário é percebido de forma única.

Posso dizer que este é um elemento de fundamental importância para todo processo pedagógico e uma valiosa contribuição da educação na perspectiva da inclusão para o debate sobre educação que possibilite uma transformação das visões de mundo do aluno e, também, do educador, implicando a articulação de um pensamento e um comportamento mais criterioso em relação às forças que o determinam.

Por fim, hoje, inovar, trazer para o ambiente educativo os saberes e fazeres que estejam marcando a história contemporânea. Sejam eles: locais, regionais ou mundiais. Afinal, o conhecimento, como palavra, ideia, teoria, é fruto de uma tradução/construção por meio da linguagem e do pensamento que, por conseguinte, está sujeito ao erro. Por isso, comporta interpretação diversa, dependendo do contexto, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor e de sua visão de mundo.

Contudo, as interrogações que constituem o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. E, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. Revista Em Aberto. Brasília, n.53, jan/mar. 2011

BRASIL, Cartilha Censo 2010. Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. P. 32. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br/.../cartilha-censo-2010 em: 08 nov. 2014.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 nov. 2013.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Trad. Edílson Alkmin da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, Diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Disponível: http://www.univale.com.br/unisite/professor/restrito/pastas/fundamentos_da_educacao_especial.pdf . Acesso em: 29 janeiro, 2014.

BRASIL, Lei n. 10.172/2001, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis Acesso em: julho de 2015.

BRASIL, Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretariia de Educação Especial, 2010, 73 p. Disponível em: [pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos.../marcos-politico-legais.pdf?](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos.../marcos-politico-legais.pdf) Acesso em: 09 nov. de 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível: em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 27 fevereiro 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. Dez anos Depois da Declaração de Salamanca. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, M. I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação. Clássicos das histórias de vida).

D'ONOFRIO, Salvatore. Metodologia do trabalho intelectual. São Paulo: Atlas, 1999.

CUNHA, M. I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM. Editora, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 21 Edição Revista e Ampliada. 1 Reimpressão. Editora Cortez, 2000.

ANÇÃO. Carla Di Benedetto. Educação Inclusiva: análise de textos e contextos. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, Londrina, 2008. Disponível em: www.uel.br/.../2008%20%20ANCAO,%20Carla%20di%20Benedetto.pdf. Acesso em: 02 set. 2015.?

RODRIGUES, David. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Ed Porto, 2008.

SALABERRY, Neusa T. Machado. A Apae Educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. 2007. 132 f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Mestrado em Educação, Porto Alegre. Disponível em:

[http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2758/1/000407645-Texto%20](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2758/1/000407645-Texto%20Completo) B

Completo

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2007.

BRITO, Maria Divina Almeida de. O sistema de cotas nas universidades públicas e a diminuição das desigualdades sociais: um estudo de caso da Universidade de Brasília (UnB). 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização).

Universidade do Legislativo Brasileiro. Mato Grosso. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/161477>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CHARLOT, BERNARD. Da relação com o saber nas práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2012.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. Revista Brasileira Científica do Esporte. Campinas, vol. 25, n. 3, maio 2004. Disponível em: <http://rbceonline.orgbr/revista/index.php/RBCE/article/down> . Acesso em 11 nov. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

WERNECK, Claudia. Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: editora WVA 1979,

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Educação e Realidade. Currículo e política de identidade. vol. 21, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996, p. 187-198.

FREIRE, Paulo. Ética, utopia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, R. L. e Moreira, A. F.(organização). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. Cortez, 2003.

GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. Revista Brasileira Científica do Esporte. Campinas, vol. 25, n. 3, maio 2004. Disponível em:

<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/down>. Acesso em 11 nov. 2013.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon Edições, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. O Direito de ser, sendo diferente na escola. Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas .2004. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/Norberto_Odebrecht.pdf. Acesso em 07 fevereiro 2015.

MAUÉS, Josenilda. O currículo sob a cunha da diferença. ANPED. GT: Currículo/12, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT12-2367--Int.pdf Acesso em: 26 de julho de 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortes Editora, 2011. 231 p.

MINAYO, M.C.S. e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262, 1983

MINAYO, M.C.S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa 2.ed., São Paulo: Hucitec/ Abrasco. 1994 - 77

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLINDA, E.M.B.; CAVALCANTE JÚNIOR, F. S. (Org.). Artes do existir: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PASSERGI, Maria da Conceição et alli. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens, enredos. In: PASSERGI, Maria da Conceição & BARBOSA, Tayana Mabel Nobre (org.). Memórias, memoriais : pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Les histoires de vie. Paris : PUF. 2005

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso: sobre a diversidade e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 176 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 21 Edição Revista e Ampliada.1 Reimpressão. Editora Cortez, 2000.

SILVA, Eurídes Brito, SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. Como Entender e Aplicar a Nova LDB. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1997. P.140.

SOARES, Magda. Conteúdo e Didática de Alfabetização. 2004

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

PORTELLI, A. (1997a) Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História, n.14, Educ.

DEMO, P. (1986) Metodologia Científica em Ciências Sociais. 5.ed. São Paulo: Atlas.

CHIZOTTI, A. (1991) Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez.

SOARES, L.E. (1994) O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

QUEIROZ, M.I. (1988) Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON (org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice.

HAGUETTE, T.M.F. (1987) Metodologias Qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Vozes.

CAMARGO, A. (1984) Os Usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. dados - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.27, n.1,

PORTELLI, A. (1997) O que faz a história oral diferente. In: Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ.

PORTELLI, A. (1997a) Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História, n.14, Educ.

DENZIM, N.K. (1984) Interpretando as Vidas das Pessoas Comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. dados - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.27, n.1, pp.29-43.

GOY, J. (1980) Histoire Orale. In: Encyclopaedia Universalis, suppl. p.743, Paris apud PESCE, A. (1987) Trajectoires de femmes dans la famille ouvrière. In: Histoires

de vies, Histoires de familles, Trajectoires sociales. Paris: Annales de Vaucresson, n.26

BARDIN, L. (1997) Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Introdução. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

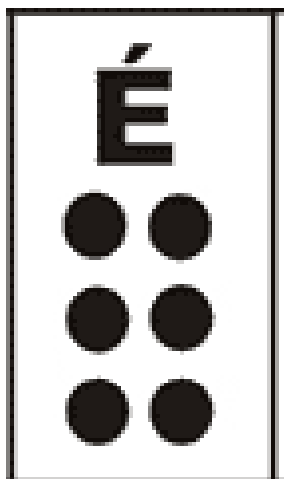
ANEXO 1



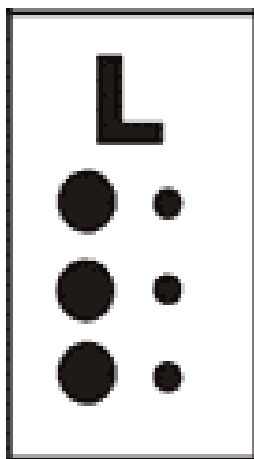
ANEXO 2



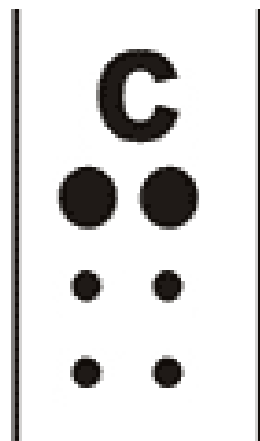
ANEXO 3



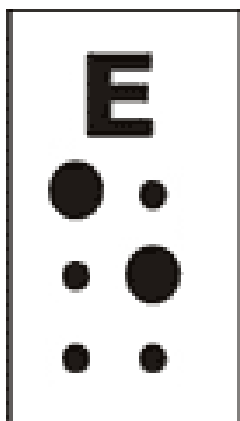
ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 6



ANEXO 7



AValiação DO RENDIMENTO ESCOLAR — 1.ª e 2.ª ETAPAS

| EDUCAÇÃO GERAL | | | | | | |
|--------------------------|------|------|------|------|-------|------------|
| ATIVIDADES | 1.ª | 2.ª | 3.ª | 4.ª | Média | Rec. Final |
| Comunicação Espresivo | 9,5 | 9,5 | 9,5 | 9,0 | 9,3 | |
| Integração Social | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | |
| Matemá- tica | 10,0 | 10,0 | 9,5 | 6,5 | 9,0 | |
| Ciências | 10,0 | 10,0 | 9,5 | 10,0 | 9,9 | |
| Média | | | | | | |
| Rec. Final | | | | | | |
| Média Final | | | | | | |

FREQUENCIA TOTAL (%) 97%

OBS: PROMOVIDO À 2ª ETAPA

REFERÊNCIAS PROMOCIONAIS:

PROMOÇÃO: 10 a 5

REPROVAÇÃO: MENOS DE 5

ASSINATURA DO ALUNO OU RESPONSÁVEL

GARANTIA, 28/12/82
Local / Data

M^{re} das Graças B. da Silva
SECRETARIA
PREF. 414.87/80

João Carlos
DIRETOR

EDUCAÇÃO GERAL

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

T. 131

Nº 17

| Materia | Atividade e Disciplina | 1.º BI | 2.º BI | 3.º BI | 4.º BI | Média | Recuperação Final | Média Final |
|--------------------|------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|-------------------|-------------|
| C e Exp. | Com. e Exp. | 7,5 | 9,0 | 7,5 | 7,6 | 7,6 | | 7,6 |
| | Língua Portug. | x | x | x | x | x | x | x |
| Ciências | Matemát. | 8,0 | 8,5 | 8,5 | 7,8 | 7,8 | | 7,8 |
| | Ciências | 9,0 | 8,5 | 7,5 | 8,7 | 8,7 | | 8,7 |
| Estudos Sociais | Inserção Social | x | x | x | x | x | x | x |
| | História | 5,5 | 8,0 | 9,5 | 9,0 | 8,0 | | 8,0 |
| | O.S.P.B. | x | x | x | x | x | x | x |
| | Geografia | 8,0 | 10,0 | 10,0 | 9,2 | 9,2 | | 9,2 |
| Ed. Moral e Cívica | Ed. Moral e Cívica | 9,5 | 9,0 | 10,0 | 10,0 | 9,3 | | 9,3 |

Frequência Anual _____ %
 OBS. Promovido 4º Etapa

| Avaliação | Assinatura do Aluno ou Responsável | Data |
|-----------|------------------------------------|----------|
| 1.a | José António Lima Costa | 26/12/84 |
| 2.a | José António Lima Costa | 26/12/84 |
| 3.a | | |
| 4.a | | |

Local / Data: Beja, 26/12/84
 Assinatura: [Assinatura]
 Secretário: Rosa Helito Costa de Oliveira
 Assinatura: [Assinatura]
 A.º.º: 05684
 Assinatura: Joaquim Pereira Lima
 A.º.º: 013184

EDUCAÇÃO GERAL

AValiação DO RENDIMENTO ESCOLAR

n.º 30

| Materia | Disciplina | Atividade | | | | Média Final | Recuperação Final | Média | 4.º BI | 3.º BI | 2.º BI | 1.º BI | Avaliação | Assinatura do Aluno ou Responsável | Data |
|--------------------|--------------------|-------------|------|---------|----------|-------------|-------------------|-------|--------|--------|--------|--------|-----------|------------------------------------|------|
| | | Com. e Exp. | Exp. | Portug. | Matemát. | | | | | | | | | | |
| Ciências | Com. e Exp. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1.a | | |
| | Língua Portug. | 75 | 80 | 75 | 76 | 76 | - | 76 | 75 | 80 | 76 | 76 | 2.a | | |
| | Matemát. | 65 | 75 | 75 | 70 | 70 | - | 70 | 65 | 75 | 70 | 70 | 3.a | | |
| Estudos Sociais | Ciências | 100 | 90 | 100 | 97 | 97 | - | 97 | 100 | 100 | 97 | 97 | 4.a | | |
| | Integração Social | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | | | |
| | História | 100 | 100 | 100 | 97 | 97 | - | 97 | 100 | 100 | 97 | 97 | | | |
| | O.S.P.B. | 100 | 80 | 90 | 82 | 82 | - | 82 | 90 | 90 | 82 | 82 | | | |
| Ed. Moral e Cívica | Geografia | 75 | 75 | 90 | 77 | 77 | - | 77 | 90 | 90 | 77 | 77 | | | |
| | Ed. Moral e Cívica | | | | | | - | | | | | | | | |

Local / Data: Capangema, 30/12/85

Assinatura do Responsável: *[Assinatura]*

Nome do Secretário de Clínica: *[Assinatura]*

Recadastrado - Aut. nº: 036/84

Assinatura Diretora-Lima: *[Assinatura]*

DIRETORIA-SEDE-ANEXO 8.4

Frequência Anual: %

OBS.: Concluiu o Curso Supletivo de 1.º Grau

ANEXO 10



ANEXO 11



ANEXO 12



ANEXO 13

