

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEED

**Educação
PUC-Campinas**

n. 16 - Junho 2004

EDUCAÇÃO ESPECIAL II

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Coordenação Editorial

João Baptista de Almeida Júnior

Comissão Editorial

Clayde Regina Mendes

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Elizabeth Adorno de Araujo

Jairo de Araujo Lopes

João Baptista de Almeida Júnior

Katia Regina Moreno Caiado

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

Conselho Consultivo

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Olinda Maria Noronha (UNISAL)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação – PUC-Campinas)

Organização e Co-editoria

Katia Regina Moreno Caiado

Secretário

Luis Antonio Vergara Rojas

Editoração: Beccari Propaganda e Marketing

Rua Pedro Alvares Cabral, 183 – Campinas – S.P. – Fone Fax (19) 3255-6311

E-mail: editora@beccari.com.br

Impresso por: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda

Rua Dr. João Quirino Nascimento, 493 – Campinas – S.P.– Fone Fax: (19) 3252-6835

E-mail: flamboyant@dglnet.com.br

Revista de Educação PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação
Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro
Campinas - SP - CEP: 13020-904
Fone/Fax: (19) 3735-5806
E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereços da Faculdade de Educação:

Pós-Graduação	Graduação
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (19) 3776-6731 Fax: (19) 3776-6710 E-mail: pos.educ@puc-campinas.edu.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5827 Fax: (19) 3735-5820 E-mail: faeduc@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

ENTREVISTA / INTERVIEW

Profa. Dra. Gilberta Jannuzzi, e entrevistada por Profa. Katia Caiado 9

ARTIGOS / ARTICLES

A Educação que se constrói como “Especialmente Inclusiva” 15
Building the Education ... specially inclusive
Rosa Madeira

Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela
AAMR – Associação Americana de Retardo Mental no Período de 1908 a 2002 33
*Presentation and Analysis of Mental Retardation Definitions Presented by The American
Association of Mental Retardation (AAMR) from 1908-2002*
Maria Amélia Almeida

O Aluno Surdo no Ensino Regular e a Escolaridade Obrigatória 49
The Deaf Student In Regular School and the Mandatory Schooling
Maria Aparecida Leite Soares

Cegos e Cinema: revendo algumas concepções sobre a cegueira 61
Blind People And The Movies: Reviewing Some Ideas On Blindness
Maria Eduarda Silva Leme

O Corpo Performático de Evgen Bavcar 73
Evgen Bavcar's Body In Performance
Fernanda Magalhães

O Professor e o Processo Educacional de Alunos que Apresentam Deficiências 79
The Teacher and the Disabled Students' Educational Process
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

O Papel das ONGs no Encaminhamento de Pessoas com Deficiência para o Mercado de
Trabalho 87
*The Role Of The Non-Governmental Organizations (ONGs) In Directing Disabled People
Towards The Job Market*
Samira Saad Pulchério Lancillotti

Histórias de Vida Escolar de Trabalhadores Infantis	99
<i>Childish Workers and Their Stories of Scholar Life</i>	
Solange Pressatto Mattiuzzo	

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

O Movimento de Luta Pela Cidadania das Pessoas com Deficiência em Campinas de 1998 a 2004: a experiência do CVI/Campinas e do Conselho Municipal	109
<i>The Battle For Citizenship Rights Among The Disabled In Campinas – 1998 to 2004: the experience of the CVI/Campinas and the Municipal Council</i>	
Vinicius Gaspar Garcia	

RELATOS DE PESQUISA / RESEARCH REPORTS

Estudo sobre as Organizações Sociais representadas no Conselho Municipal de atenção à Pessoa com Deficiência e com Necessidades Especiais de Campinas, SP	117
<i>Study of Social Organizations Represented in the “Conselho Municipal de Atenção a Pessoa com Deficiência e com Necessidades Especiais de Campinas, SP”</i>	
Daniela Cristina Viani	

Retratos de Deficiência e Doença Mental: Intersecções entre Educação Especial e História da Arte	127
<i>Portraits of disability and Mental Illness: Intersections Between Special Education and Art History</i>	
Ariane Tupinambá e Lucia Helena Reily	

RESENHAS / REVIEWS	137
---------------------------------	------------

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / ABSTRACTS OF DISSERTATIONS	141
---	------------

NORMAS PARA OS COLABORADORES / REGULATIONS FOR ENTERING PAPERS	145
---	------------

EDITORIAL

É com muita alegria que apresento o número 17 da Revista de Educação da Puc-Campinas, como número temático sobre a Educação Especial. Em 2001, o número 11 desta Revista já tratou do tema e rapidamente a edição esgotou-se, o que confirma o interesse de reflexão sobre a área.

Abrimos este número com a importante entrevista realizada com a professora **Gilberta Jannuzzi**. Sabemos que ninguém fala ou escreve sobre a educação especial no Brasil sem fazer referência ao seu trabalho na área. Professora marcante na vida de muitos dos seus alunos, aqui partilha conosco sua trajetória como docente e pesquisadora justamente no momento em que faz as últimas revisões para a publicação do livro “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI”, que será lançado em breve pela editora Autores Associados.

Dentre os oito artigos publicados, o primeiro é da professora **Rosa Madeira**, docente da Universidade de Aveiro, em Portugal. Intitulado “A Educação que se constrói como ‘Especialmente Inclusiva’”, nos traz a análise de uma experiência pioneira de integração de crianças com deficiência mental em escolas públicas em Portugal, a “Experiência de Águeda”, numa importante reflexão em que tece as tramas de construção das políticas públicas conquistadas no país a partir da Revolução dos Cravos, em 1974.

Seguem quatro artigos que abordam as diferentes áreas da deficiência: mental, visual e a surdez. A professora **Maria Amélia Almeida** apresenta, analisa e discute as diferentes definições de deficiência mental propostas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), no período de 1908 a 2002. Com esta significativa contribuição a autora nos alerta para a necessidade de iniciarmos no Brasil a discussão sobre a nova conceituação de retardo mental.

Com o artigo intitulado “O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória”, **Maria Aparecida Leite Soares** apresenta uma significativa reflexão, sempre pautada no trabalho pedagógico que desenvolve na área, e nos afirma a necessidade de se avançar na escolaridade do aluno surdo a partir da relação de saberes do professor do ensino especial e dos saberes do professor do ensino regular.

Temos dois artigos sobre a deficiência visual. Em “Cegos e cinema: revendo algumas concepções sobre a cegueira”, **Maria Eduarda Silva Leme** se propõe “uma questão insólita”, como ela mesmo denomina, que é investigar a relação de pessoas cegas com o cinema. Ao trabalhar com a perspectiva histórico-cultural, nos revela como os jovens cegos compreendem a narrativa cinematográfica a partir dos significados culturais que apreenderam nas relações sociais. Finaliza o artigo com as palavras de Vygotsky: “a palavra vence a cegueira” e assim nos provoca a repensarmos práticas sociais e pedagógicas naturalizadas onde se afirma a incapacidade que a cegueira provoca para apropriação do conhecimento. Em “O Corpo performático de Evgen Bavcar”, **Fernanda Magalhães** nos apresenta Evgen Bavcar (que se pronuncia E-U-GUEN BA-U-CHAR, como a autora nos ensina), artista franco esloveno, doutor pela Sorbonne, que aos doze anos de idade perdeu a visão e hoje é fotógrafo. A autora acompanhou Bavcar em suas visitas ao Brasil e aqui partilha conosco as reflexões que emergiram desse contato com o artista e sua obra.

Com a proposta de refletir sobre qual é o papel do professor na escola, Mônica Kassar, em “O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências”, nos coloca diante de outras duas questões que anuncia como fundamentais: o que é a escola e que lugar ela ocupa na sociedade. A partir dessa discussão, apresenta alguns episódios de sala de aula envolvendo alunos considerados deficientes mentais e nos revela a importância de insistirmos na questão sobre qual é a especificidade da escola sempre que discutimos formação de professores e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências.

Trabalho e deficiência – questão complexa e inquietante em tempos de desemprego estrutural. Partindo dessa preocupação, **Samira Saad Pulchério Lancillotti**, em “O papel das ONGs no encaminhamento de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho”, se propõe a discutir o papel que as Organizações não governamentais (ONGs) vêm desempenhando no encaminhamento de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

Com o artigo “Histórias de vida escolar de trabalhadores infantis”, **Solange Pressatto Mattiuzzo** nos traz a reflexão sobre um dos problemas atuais mais perversos da infância – a exploração do trabalho infantil. Com depoimentos de cinco pessoas que trabalharam durante a infância, a autora analisa as raízes sociais do problema e os (des) caminhos da vida escolar de cada um deles. Muito interessante a relação entre trabalho infantil e os encaminhamentos do ensino regular à educação especial que discute a partir dos depoimentos.

Na sessão Ponto de Vista, temos a reflexão do Vinicius Gaspar Garcia, sobre “O movimento de luta pela cidadania das pessoas com deficiência em Campinas de 1998 a 2004: a experiência do CVI/Campinas e do Conselho Municipal”, em que o autor analisa o processo de organização das pessoas deficientes na luta pela construção da cidadania.

Na sessão de relatos de pesquisa minha alegria é dupla. Apresento aqui a publicação dos relatórios de pesquisa elaborados por duas alunas de Iniciação Científica que participam do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva, do qual sou pesquisadora. **Daniela Cristina Viani**, bolsista CNPq, sob minha orientação, apresenta o relatório final da pesquisa intitulada “Estudo sobre as organizações sociais representadas no Conselho Municipal de atenção à pessoa com deficiência e com necessidades especiais de Campinas/SP”. **Ariane Tupinambá**, bolsista FAPESP, sob orientação da professora Lucia Reily, apresenta o relatório parcial da pesquisa intitulada “Retratos de deficiência e doença mental: intersecções entre educação especial e história da arte”.

Em Resenha, temos dois livros apresentados. **Elizabeth Tunes**, em “Desafios da Educação Inclusiva”, nos apresenta o livro Políticas e Práticas de Educação Inclusiva organizado pelas professoras Maria Cecília Rafael de Góes e Adriana Lia Friszman de Laplane ainda no prelo, a ser publicado pela Editora Autores Associados. A autora afirma que essa leitura interessa a todos que se preocupam e lutam contra a exclusão social. **Maria Cristina da Cunha Pereira**, nos apresenta o livro recém publicado pela Papyrus, “Educação Inclusiva: linguagem e mediação”, de Lucia Reily; e nos revela que o livro é valioso para professores, profissionais da educação e interessados na interação mediada por diferentes linguagens.

Finalizando esta publicação, na sessão de Resumos temos uma tese e duas dissertações. Trouxemos resumos de pesquisas defendidas em diferentes instituições com o intuito de divulgarmos projetos de diferentes grupos de pesquisa que trabalham com questões vinculadas à temática da educação especial. Da Puc de São Paulo, sob a orientação do professor José Geraldo Silveira Bueno,

a tese intitulada "A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico", de **Maria Helena Michels**. Da Unimep, sob orientação da professora Maria Cecília Rafael de Góes, a dissertação intitulada "Olha, eu já cresci": a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental", de **Roberta Roncali Maffezoli**. Do Mackenzie, sob orientação da professora Silvana Maria Blascovi-Assis, a dissertação intitulada "Fatores que interferem na dinâmica de equipes de reabilitação que atuam em instituições especializadas", de **Lucila Sueni Kato**.

Nosso desejo é que esta publicação circule entre pesquisadores, professores, profissionais, estudantes, participantes dos movimentos sociais e que todas as reflexões aqui provocadas possam contribuir para a construção de um projeto político de sociedade e de educação emancipadora que vise a superação das desigualdades sociais e educacionais. Boa leitura!

Katia Regina Moreno Caiado¹

⁽¹⁾ Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Campinas e organizadora deste número da Revista de Educação. *E-mail*: kaiado@uol.com.br

ENTREVISTA^(*) COM A PROFESSORA DOUTORA GILBERTA JANNUZZI¹



O grande desafio é pegar todo esse patrimônio construído de conhecimento, de trabalhos que desenvolveram inteligências, desenvolveram a fala, desenvolveram a capacidade de sensibilidade, e colocar isso para o ensino regular, de modo que o ensino regular absorva isso. O grande trabalho que temos agora é sair desses lugares separados que construímos e nos juntarmos ao pessoal da escola regular para trocarmos conhecimento.

REd: Como você chegou à Educação Especial?

Gilberta: Em 1971, eu tive a oportunidade de ministrar a disciplina História da Educação, no Curso de Pedagogia-Formação de Professores para Deficientes Mentais, oferecida pela Faculdade de Educação, na PUC-Campinas. Ao assumir esta disciplina num curso específico, percebi logo que não poderia dar a História da Educação que eu havia aprendido. Comecei a trabalhar com os clássicos da Educação que estavam sensibilizados ao problema, como: Montessori, Decroly, Itard, Seguin, que já faziam parte da

^(*) Entrevista concedida a Katia Regina Moreno Caiado. Transcrita por Daniela Cristina Viani.

⁽¹⁾ Professora Doutora/Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (aposentada) – E-mail: gjannuzzi@mpc.com.br

Entrevista

história da educação em geral, ao mesmo tempo em que estudava os pedagogos que estavam aqui em Campinas. Nesse mesmo período, eu fazia o Mestrado na PUC-São Paulo, em Educação Popular, comparando o Método Paulo Freire com Método Mobra². Eu já era muito voltada para a Educação Popular, pois aos quinze anos estudei num internato, Colégio de Beneditinas, Sto Amaro, no Rio de Janeiro, em Botafogo, e ensinávamos catecismo nas favelas, que eram completamente diferentes das que hoje vemos em Campinas e mesmo no Rio. Impressionava-me demais ver a alegria que predominava no morro, ver aqueles meninos todos tocando, as mulheres cantando, lavando a roupa que era alva e o esgoto sujo correndo morro abaixo. Era muito contraste, ao lado dos homens, muitos sem nada fazer enquanto a mulher trabalhava e aquela alegria toda no morro, aquela possibilidade de ser feliz! Ocorreu-me então mediante esta lembrança que assim como estava utilizando os livros de Paulo Freire na educação popular, ele que captara o que o povo sabe, poderia ser um bom caminho enquanto eu procurasse a sabedoria do “deficiente”. Utilizei então diversos textos dele em minhas aulas.

REd: Dessa disciplina que você ministrava na PUC-Campinas surge o seu problema de pesquisa para o doutorado, não é?

Gilberta: É, comecei a fazer a pesquisa do que era mais próximo, que era o material que estava em Campinas. Procurei muito nos porões do prédio do Instituto de Ciências e Letras, da Biblioteca da Escola Normal Carlos Gomes, contatei a família do Norberto Souza Pinto que me cedeu grande quantidade de livros e documentos que eu tenho até hoje. Escrevi para o arquivo Helena Antipoff, pesquisei nos porões

do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, no Instituto Benjamin Constant, o IBC. Enfim, fiz naquele tempo a pesquisa que era realmente manual e muito laboriosa, porque não havia o levantamento que hoje existe. Reuni esse material todo e tentei trabalhar com o quadro teórico do materialismo histórico. Publiquei³ a análise até o ano de 1935, mas só em relação ao “deficiente mental”. Agora revi esse texto, tentei abranger toda a Educação Especial do século, cheguei com esse universo ampliado até o início de 2004⁴. Interessante ver essa construção através dos tempos de uma educação especial que paradoxalmente foi construída diferenciada da regular e ainda permanece no organograma do Ministério da Educação, surpreendentemente com a Secretaria de Educação Especial (Decreto nº 5159 de 28/07/2004). Isto mostra a tessitura feita a partir de um quadro significativo de profissionais, de associações, de instituições, de movimentos deles próprios, de leis que se foram edificando e que resultou num quadro, vamos dizer, paralelo à educação do considerado normal. Vemos neste século a educação popular, na qual a educação do deficiente pobre está incluída, também diferenciada da educação da elite, quanto a qualidade. Isto também acontece com o “deficiente” que tem meios financeiros maiores.

REd: Você contou que no primeiro período do doutorado você pesquisou nos porões de várias instituições. E agora como foi a pesquisa?

Gilberta: Agora a pesquisa estava facilitada. Eu pesquisei como o governo federal trabalha com a educação especial. Embora sabendo que, numa democracia como no Brasil, a participação política é mais de uma certa camada do que da outra, eu achei que era procedente fazer o

⁽²⁾ G.M.Jannuzzi. 1987. **Confronto Pedagógico**: Paulo Freire e Mobra. 3. ed. (esgotada) São Paulo: Ed. Autores Associados/Cortez Ed., 1987.

⁽³⁾ G.M. Jannuzzi. **Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. (esgotada) São Paulo: Editoras Cortez e Autores Associados, 1992.

⁽⁴⁾ G.M. Jannuzzi (no prelo). **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Ed. Autores Associados.

levantamento com as fontes primárias de legislação e também estudei pesquisas publicadas, principalmente de mestrado e doutorado, trabalhos empíricos, posições teóricas e práticas de vários autores atuantes na área.

REd: E na docência como foi seu trabalho na área?

Gilberta: Eu saí da PUC-Campinas para trabalhar com História da Educação na Unicamp e com o Professor Casemiro dos Reis Filho, que era meu orientador. Na Unicamp, eu tive a oportunidade e tempo para fazer a pesquisa, além do apoio do Prof. Casemiro. Naquela ocasião, achamos que não deveríamos fazer um curso de Educação Especial e sim que os demais departamentos e as demais disciplinas deveriam incluir conteúdos da Educação Especial. Mas como fazer isso? Reunimos um grupo de professores de vários departamentos e unidades, um grupo sensibilizado, entrosado e muito audacioso! A audácia no seguinte sentido: assistíamos às aulas dos professores das outras disciplinas o que os obrigava a falar de Educação Especial! Com isso, começamos a ter adesão e a Educação Especial começou a penetrar nas diferentes disciplinas, departamentos e unidades. Nós não queríamos um curso separado, queríamos um curso em que a Educação Especial entrasse como componente da História, da Filosofia, das Metodologias, da Didática, das Estruturas e Funcionamento do Ensino, etc. Essa era a proposta do grupo, fazer um trabalho integrado na Universidade e houve repercussão; há pouco tempo ouvi a Dra. Vanda Gimenez dizer que a disciplina na qual ela estava fazendo a livre docência era uma disciplina incorporada no currículo da medicina que nasceu desse nosso curso. Mas a Universidade não valoriza esse trabalho de corpo a corpo. Quer dizer, houve um trabalho de corpo a corpo, entende? De gente que fazia um trabalho que a universidade não valoriza, que é esse entrosamento, esse procurar

pensar junto, esse procurar caminhos por onde você deve trilhar. A universidade valoriza a publicação, a participação em congressos. Você registra nos relatórios, mas isso não conta muito. Mas foi feito. E foi feito com entusiasmo, com muito entusiasmo, porque a gente acreditava no que estava fazendo. Todos nós.

REd: Aí você aposentou e pensou que fosse estudar a História do Oriente?

Gilberta: (risos) É...aposentei, mas eu tinha uma curiosidade imensa ainda, eu queria ver como é que foi tecida a Educação Especial no Brasil. Queria ver uma história de longa duração. Como é que a gente trabalha com isso? Por que a gente trabalha com isso? Por que a gente quer saber tanto? Na minha primeira licença prêmio, eu estava muito motivada a pesquisar como o deficiente trabalha e fiz uma pesquisa na oficina da APAE de Campinas⁵, porque esse é um tema que me preocupa, que eu quero estudar mais, se der tempo.

REd. Depois que terminou o livro, com todo esse contato na área ao fazer pareceres de trabalhos e participar de inúmeras bancas, como é que você analisa a Educação Especial hoje?

Gilberta: Eu não tenho visão pessimista da Educação em geral e muito menos da Educação Especial. O que eu vejo é que com todas essas publicações, com esse crescimento de associações, de pessoas que de um lado particularizaram a Educação Especial e de outro lado abriram frentes, hoje você vê muito mais deficientes nas ruas, estamos nos familiarizando com o mundo onde há pessoas que têm um aspecto que não é o esperado normalmente. Então isso facilitou. Essa tentativa de se colocar o deficiente em escola comum veio vindo através dos tempos. Veja, na integração (década de 1980-1990) se esperava primeiro dar um certo

⁽⁵⁾ G.M. Jannuzzi. "Oficina Abrigada e a "Integração" do "deficiente mental". In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Carlos: Ed.UFSCAR/UNIMEP, v.1, n.1, p.51-64, 1992.

preparo para depois colocá-lo na rede e agora se faz isso diretamente. Muitas vezes se mantém as classes especiais e toda a estrutura que vem vindo, porque ela foi construída muito pela sociedade civil. Quando surgiu o CENESP em 1973, a organização já estava pronta. Tanto que no primeiro recenseamento que o CENESP fez em 1974 já se nota a rede constituída, com classes especiais, com oficinas de trabalho, salas de recursos, com um corpo grande de profissionais, etc. Por exemplo, na década de 50 surgiram muitos centros de reabilitação e psicopedagógicos, além dos médicos que já atuavam, mas em geral havia um pedagogo trabalhando junto. Vimos os profissionais da saúde, os fonoaudiólogos, os fisioterapeutas, os terapeutas ocupacionais entrarem na área, o que provocou, vamos dizer assim, uma complexidade de profissionais. As próprias instituições os foram incorporando e o pedagógico acabou quase diluído ali dentro. Ao freqüentar essas instituições tínhamos o desgosto de perceber que o profissional da saúde sabia o que deveria fazer e o pedagogo vacilava, porque ele foi perdendo a identidade dele, a consciência de que a sua especificidade que é justamente sistematizar um saber que vem através dos tempos, conhecer os novos necessários ao tempo e ao lugar e utilizar métodos e técnicas adequadas para que seu aluno se aproprie deles. Ele deve ser competente quanto aos conteúdos a serem transmitidos bem como nas especificidades metodológicas. E ele, infelizmente, a gente teve muito desgosto de constatar, não sabia atingir a sua parte específica. Em contraposição os fonoaudiólogos, os fisioterapeutas eram técnicos da área saúde. Essa ocorrência, talvez fosse nossa culpa, das faculdades de educação, que foram descuidando do conteúdo e deram ênfase apenas ao método. Sabemos que não adianta ter métodos se não se sabe o que ensinar. O aluno precisa do conhecimento necessário naquele momento histórico para ele ser realmente um cidadão, isto é, para que saiba decidir! Isso foi se perdendo e sentíamos essa diluição nessas instituições, que às vezes só recuperavam fisicamente a pessoa. Há casos em que o aluno entrava com sete anos e aos dezoito não estava

alfabetizado. Não era incapacidade dele, e sim porque não tentaram alfabetizá-lo, porque o pedagogo não sabia alfabetizar; nós perdemos isso nos cursos o que é muito grave! Perdemos nos cursos de formação para professor o ensinamento da alfabetização.

REd: a rede que o Cenesp encontrou em 1974 ainda permanece?

Gilberta: Sim, paradoxalmente conserva-se até hoje e é forte! É forte no seguinte sentido: existe um bom número de profissionais especializados contratados e no momento em que, numa instituição pública ou privada se contrata profissionais especializados dificilmente se fecha aquele serviço.

REd: Mas você disse que é otimista em relação à educação, à educação especial.

Gilberta: Sim, porque as contradições sempre existirão. Veja o seguinte: quando foi aberto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, depois Instituto Nacional dos Surdos e, a partir da década de 50, Instituto Nacional de Educação de Surdos, eram instituições que segregavam e mesmo assim muitos aprenderam! Quando a Helena Antipoff, na década de 1930, organizou classes A, B, C, D, estava evidentemente num tipo de pedagogia, possível naquele tempo, que eram as classes homogêneas. Homogeneizava-se o mais possível, quando hoje se sabe que é necessário incentivar que os desiguais fiquem juntos, porque aí é que se facilita a aprendizagem. Mas naquela ocasião ela estava dentro de um modo de conceber e tinha um conhecimento que era o possível. Mesmo ao fazer aquilo, ela possibilitou que muitos pudessem ter outras visões de mundo. Portanto, na medida em que se abrirem dimensões novas para essas pessoas, como é que eu posso ter uma visão pessimista? Eu acho que a educação é um desafio. Você não vai só para frente ou só para trás. Você vai nesse movimento de ir e de

voltar. Não há possibilidade de ter visão pessimista. Muito pelo contrário! Há muita realização importante. Há muitos trabalhos bem feitos; ao se recuperar a história, mesmo a atual, você pode perder muito daquilo que é peculiar na pessoa humana e, portanto, no professor. Falo de um gesto, de uma palavra, de um carinho na hora certa que abrem dimensões para o outro que às vezes não ficam patenteadas naquele momento, mas que podem surgir depois e talvez você nunca saiba. É um trabalho bonito o da pedagogia. É um trabalho que você não pode medir o resultado precisamente; é um desafio; é um lançar sementes. Algumas frutificarão e outras não, mas as que frutificarem poderão ser lindas!

REd: Quais são os principais desafios que temos na educação especial?

Gilberta: O grande desafio é pegar todo esse patrimônio construído de conhecimento, de trabalhos que desenvolveram inteligências, desenvolveram a fala, desenvolveram a capacidade de sensibilidade, e colocar isso para o ensino regular, de modo que o ensino regular absorva isso. O grande trabalho que temos agora é sair desses lugares separados que construímos e nos juntarmos ao pessoal da escola regular para trocarmos conhecimento. E isso é difícil, porque cada vez mais, não só na Educação Especial, se

formam grandes corporações, que se protegem mutuamente. E quanto mais diminui o mercado de trabalho, mais se fecham entre si. É o medo de perder emprego, o medo do próprio saber não ser suficiente para entrar em debate, o medo de se sentir diminuído porque não sabe a resposta. Na Educação Especial, a quantidade de profissionais especializados envolvidos e que vêm sendo envolvidos é significativa, e isso não é recente. Em 1930 se colocou o dentista e o médico em cada escola e as instituições foram colocando todos aqueles profissionais e isso estruturou uma quantidade grande de profissionais na área. Isso é mercado de trabalho e é muito difícil de se romper com essa estrutura, porque é posto de trabalho efetivo, garante a subsistência. Agora, as mudanças ocorrem também pelo trabalho individual. Não será por decreto, porque no Brasil estamos sempre esperando decretos e leis. A lei é posta entre nós não porque ela está incorporada como costume, mas para ser atingida. Acontece que, para ser alcançada, há muitos caminhos possíveis e formas de burlá-la! Mas eu vejo que também está crescendo a responsabilidade individual. Eu acho que sem essa responsabilidade individual a situação não mudará, porque esse entrosamento entre educação regular e educação comum tem que ser um entrosamento que as pessoas procurem, não acontecerá livremente.

A EDUCAÇÃO QUE SE CONSTRÓI COMO “ESPECIALMENTE INCLUSIVA”

BUILDING THE EDUCATION ... SPECIALLY INCLUSIVE

Rosa MADEIRA¹

RESUMO

Neste artigo, a Educação Especial e a Escola Inclusiva são abordadas como expressão do modo como a Sociedade, localizada em Comunidades, representada pelo Estado e inserida periféricamente no Sistema Mundial organizado pela Economia, lida com a Diferença. Assume o ponto de vista de que as pessoas com necessidades especiais são um entre outros grupos sociais, cujas diferenças são transformadas em desvantagens no acesso ao direito à inclusão social. Para refletir sobre como os Educadores e outros atores locais participam neste processo, através de práticas que sancionam diferenças e legitimam a integração subordinada e da exclusão social, parte-se da narrativa de uma experiência local que foi reconhecida em Portugal como pioneira na integração de crianças com deficiência mental nas escolas públicas. A recusa da subordinação e exclusão como “outros” lugares de integração na Sociedade atual, manteve o grupo vivo, como lugar de procura de alternativas para a educação especial, naquilo que esta participa para a reprodução da realidade existente. É desta forma que se pode incluir, na história de um País que saiu em busca de mais justiça e liberdade, a história de lutas menos visíveis talvez, dos que lutaram por uma horizonte de possibilidade de que a Escola Inclusiva é uma parte.

Palavras-chave: Educação Especial; Escola Inclusiva; Reprodução Social; Mudança Social.

⁽¹⁾ Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
E-mail: rmadeira@dce.ua.pt



Artigos

ABSTRACT

In this article, Special Education and Inclusive School are approached as expression of the way in which Society, being located in Communities, represented by the State and interleaved in a peripheral fashion in the World-Wide System which is organized by Economy, deals with Difference. It agrees with the view that special needs people are one among other social groups, whose differences are transformed into disadvantages when it comes to the right to social inclusion. In order to reflect on how Nursery School Teachers and other local agents play their role in this process, through practices that penalize differences and legitimate both subordinate inclusion and social exclusion, we present the narration of an experience, which was recognized as being ground-breaking in Portugal, in the integration of mentally disabled children in public schools. The refuse of the subordination and exclusion as "other" places of integration in nowadays' Society, sustain the group as a "place" of search for alternatives for special education as an active reproducer of the present reality. It is in this way that we can include, in the history of a country that has come forward in the search for more justice and freedom, the history of the probably less visible struggles of those who have fought for a horizon of possibility that Inclusive school is a part of.

Key words: *Special Education; Inclusive School; Social Reproduction; Social Change.*

Introdução

Neste artigo queremos abordar a Educação Especial e a Escola Inclusiva, como indícios da relação das Sociedades com a Diferença ou Diferenças que, em cada momento da sua história, estas reconhecem e sancionam, positiva ou negativamente.

Esta perspectiva nos parece interessante na medida em que consideramos que as pessoas portadoras de deficiência constituem um dos grupos sociais que a sociedade identifica por diferenças que são constantemente transformadas em critérios de discriminação social que, por sua vez, legitimam o desvio das suas trajetórias da confluência da vida comunitária.

É neste contexto que nos propomos refletir sobre as implicações das concepções e práticas dos educadores e de outros atores sociais a quem a sociedade delega o poder de sinalizar, descrever, medir e atribuir significado valorativo a características, desempenhos e interpretações das crianças e jovens com deficiência.

Consideramos que a educação tem sido promovida como meio de homogeneizar disposições sociais e níveis de produtividade individual que contribuem para consolidar processos de normalização de funções e papéis

sociais a que resistem, por diferentes razões, diversos grupos sociais. Desta perspectiva, podemos considerar que as pessoas portadoras de deficiência fazem parte de um grande grupo que inclui as minorias étnicas, lingüísticas, raciais e/ou religiosas, na condição de imigrantes, de refugiados ou de pobreza.

O que há de comum em todos estes casos é que a diferença de atributos pessoais e o respectivo impacto nas relações sociais é desigualitariamente avaliado pelo grupo dominante, que se identifica e faz-se identificar como padrão de referência. Assim, o problema da relação das sociedades com as diferenças individuais pode também ser analisado criticamente como expressão e reprodução de assimetrias entre os que definem e os que são definidos como "diferentes".

É considerando a Educação inclusiva como um dever das sociedades que se construíram historicamente sobre a recusa da naturalização da desigualdade entre seres humanos, que se pode problematizar a educação especial que justifica a separação de contextos e de trajetórias de vida das crianças e jovens da mesma Comunidade. Deste ponto de vista, a Escola Inclusiva constitui uma alternativa à Educação Especial, que se constrói por referência a padrões

de desenvolvimento, de aprendizagem, de comportamento e que reforçam concepções de média, de norma e de desvio.

Neste artigo nos propomos revisitar e contextualizar, social e historicamente, a narrativa da experiência de um grupo de educadores que animou um movimento social local que se tornou conhecido, em nível nacional e internacional, como alternativa a formas convencionais de educação especial.

Como veremos adiante, este movimento emergiu em Portugal em meados dos anos 70 e teve a sua origem na interação entre pais, profissionais e outros agentes locais ligados aos setores de educação, saúde e segurança social que, ao longo do tempo, se foram constituindo como "comunidade de interesses". Foi a partir desta estruturação mínima das suas relações interpessoais que alguns destes elementos da comunidade puderam desenvolver uma filosofia social e adotar, como finalidade comum, o não consentimento e a erradicação da exclusão de qualquer criança da comunidade.

Dentro de limites, variáveis ao longo do tempo, este grupo pôde construir a sua ação à margem dos tipos ideais que estruturavam a educação especial. Para isso, teve que desconstruir os estereótipos de "deficientes", de "inadaptados", de "reabilitadores" ou "reeducadores", incorporados no seu próprio pensamento, linguagem e práticas, nas quais se reproduziam os princípios de visão e de divisão do mundo social que excluíam aqueles para quem reclamavam a inclusão social.

Era esta realidade social objetivada nas situações, mas também interiorizada nas subjetividades construídas pela socialização primária e secundária, que o grupo se dispunha a reconhecer para transformar, através da ação-reflexão-ação nas comunidades de interesse que constituía. Era a partir desta outra base social da sua intervenção que puderam investir consistentemente na reinvenção de trajetórias de inserção e de produção de conhecimento social, que era percebido como contra-corrente à reprodução da desigualdade e da exclusão inerentes à sociedade.

Sociedade formada pela hierarquização de laços de pertença, inclusão e identidade comunitária e por princípios universalistas que constituem os Estados-Nação.

Pensamos que a narrativa deste percurso pode tornar mais visíveis e pronunciáveis as relações sociais que se estruturam e se definem em diferentes níveis ou escalas de ação social. Pode contribuir para desnaturalizar a desigualdade de oportunidades de inclusão e reconhecimento social, justificada pela categorização de diferentes características, tipos e níveis de desempenho de interpretação da realidade, que classificam para hierarquizar indivíduos e grupos sociais, qualificando ou desqualificando subjetividades, segundo a posição.

O caso que aqui discutiremos nos parece também interessante porque põe em evidência a relação da educação com uma sociedade que, tendo saído, através da revolução de Abril de 1974, de um período de cristalização das instituições sociais, teve que passar por sucessivos processos ou fases de estruturação/reestruturação das relações (macro, meso e micro) sociais, ao longo dos últimos 30 anos.

Reconhecendo-se como parte desta história social e desta totalidade dinâmica de relações sociais, o grupo foi-se movendo e foi mobilizando recursos locais e outros atores sociais na criação de espaços e laços sociais novos que tornaram possível a inclusão de alguns grupos, na reconstrução constante do seu próprio conhecimento social e pedagógico e na cuidadosa exploração de margens de liberdade de pensamento e de ação social no interior da comunidade e do Estado.

Ao dar visibilidade aos progressos e retrocessos vividos por estes educadores, que se descobriram apenas relativamente autônomos no interior da Comunidade e do Estado relativamente autônomo face a instâncias internacionais, queremos pôr a hipótese da Escola Inclusiva poder ser, dentro de alguns limites, construída como lugar de tomadas de posição que desestabilizem os mecanismos da reprodução social, precipitando assim a reconstrução e a democratização social.

Defendemos que a replicação ou a alteração das dinâmicas e das relações sociais, estabelecidas pela exigência de funcionalidade do regime de acumulação capitalista, dependem, em certa medida e em dados momentos cruciais, do compromisso que tanto educadores quanto os pais e demais atores sociais assumem relativamente às crianças, aos idosos, às pessoas portadoras de deficiência ou em situação de crise e de outras minorias (étnicas, raciais, sexuais, religiosas). Sendo os Educadores social e politicamente investidos da tarefa de discriminar diferenças, ou antes, sujeitos “diferentes” que perturbam a “harmonização” de funções sociais, podem recusar ou negociar critérios de classificação social que posicionam os sujeitos como “desiguais”. De certa forma e em certa medida, a manutenção da funcionalidade (pelo menos parcial) dos sistemas econômicos que produzem a exclusão e que não estão comprometidos com a construção da igualdade entre todos os cidadãos, dependerá do modo como os educadores se posicionem diante das circunstâncias dos grupos subordinados ou excluídos.

Foi através desta tomada de consciência e de posição (axiológica e política) que, a nosso ver, este grupo pôde desenvolver um ponto de vista alternativo à possibilidade e direito à inclusão social, como princípio a universalizar pela sua práxis individual e coletiva. A idéia de que seria possível construir um outro lugar de existência comum, em que aqueles que se descobriam como semelhantes poderiam valorizar a singularidade pessoal de todos os outros, parece ser a utopia que deu consistência à multiplicidade de ações desenvolvidas pelo grupo de Águeda.

Foi procurando desocultar para compreender estas contradições sociais entre a retórica da igualdade e o sancionamento das diferenças com efeitos sobre a vida de alguns grupos mais vulneráveis à discriminação negativa, que o grupo pode ir construindo um “outro” caminho feito a caminhar, contra a exclusão e a favor da inclusão, contra a diferenciação desigualitária e a favor da construção da igualdade, contra a classificação das características segundo padrões de norma,

média e desvio e a favor do reconhecimento das diferenças como expressão de subjetividades, assumindo a diversidade e a interdependência humana como valor e desafio à imaginação social.

Para situar os leitores no contexto a que nos referimos, começaremos por fazer uma breve referência à comunidade em que se inscreve esta experiência e ao processo de construção da igualdade e da diferença a que o grupo teve que responder no campo da educação especial.

Num segundo momento, passaremos a narrar e a problematizar o movimento social contra a exclusão das crianças portadoras de deficiência nos contextos educativos da comunidade e na escola, enquanto lugar social situado entre o Estado e a Comunidade.

Em seguida, faremos uma incursão sobre como as relações sociais, estruturadas ao nível macro social e no exterior da comunidade, participaram para que o movimento pela inclusão em curso tivesse que ser traduzido em outras linguagens para manter-se dentro do âmbito da ação do Estado Providência e ao abrigo das relações locais que reagem à problematização da desigualdade social como constrangimento do acesso e sucesso educativo das crianças dos grupos subordinados.

Finalmente, retomamos a discussão sobre a Educação Especial e a Escola Inclusiva como pólos de uma tensão social que se expressa nas decisões políticas da Sociedade mais ampla e que deveriam ser apreendidos como limites mas também como desafios à reconstrução social por novos sujeitos coletivos que se possam identificar pela capacidade de atravessar fronteiras entre escalas, saberes, poderes, linguagens e as próprias disposições sociais incorporadas nas suas práticas, para reinventar a sociedade.

A construção da igualdade e da diferença na Comunidade de que fala a narrativa

A Experiência que aqui apresentamos teve lugar num Município localizado na zona Centro

de Portugal, com cerca de 50.000 habitantes. Trata-se de uma região reconhecida pelo desenvolvimento econômico alcançado com a industrialização que, em poucas décadas, transformou agricultores em operários e alguns operários em empresários.

Embora a população mantenha laços afetivos à terra e a valores que estruturam e dão significado ao mundo social rural, o ritmo e a intensidade do processo de industrialização submeteu todos os grupos sociais a um processo de aculturação e de reestruturação da sua vida individual e coletiva segundo valores da Modernidade.

A Revolução de Abril, em 1974, veio acelerar e orientar estas transformações no sentido da democratização das oportunidades sociais e da desestabilização de hierarquias sociais que eram naturalizadas pelas comunidades. Naquele período, as pequenas e médias empresas multiplicaram-se por iniciativa de muitos operários e ex-agricultores que na época tinham um mínimo de propriedade para investir o capital tecnológico que tinha desenvolvido numa posição subalterna e ao serviço de grandes empresas.

Esta alteração fez com que alguns grupos tivessem melhorado as suas condições de vida e de acesso a outras oportunidades, designadamente a novos rendimentos e direitos sociais. Este processo não abrangeu, no entanto, todas as famílias residentes e muito menos as famílias imigradas de zonas pobres do interior. A estas famílias coube assumir quase exclusivamente as tarefas produtivas que requeriam maior esforço e que, por serem pior retribuídas, foram abandonadas pelos naturais. Esta posição, baseada na distinção negativa entre sujeitos que deixaram de reconhecer-se como semelhantes, fez com que muitas famílias tivessem perdido laços sociais como o centro da comunidade, tornando-se assim reclusas da periferia.

Para diferenciar-se e para consolidar a nova identidade social, definida pela alteração de posições sociais relativas, a classe social emergente começou a definir como "inferiores" os grupos subordinados ou os que não podiam

garantir o aumento de níveis de produtividade. A estes grupos era atribuída a responsabilidade do não aproveitamento das oportunidades sociais que iam sendo criadas, mas que só eram universais na aparência e na retórica.

A estas famílias naturais, que foram discriminadas negativamente para legitimar as novas desigualdades sociais que se estabeleciam localmente, vieram entretanto juntar-se populações do interior e as famílias provenientes dos países africanos descolonizados naquela época. As condições sub-humanas de alojamento e a inexistência de relações de acolhimento dos que eram identificados na comunidade como outros, ou como "os de fora", contribuíram para a desqualificação de algumas áreas de residência que passaram a concentrar alguns segmentos da população.

As barreiras sociais e de comunicação que foram sendo construídas criaram condições de estigmatização daqueles grupos por aqueles que animavam os novos círculos sociais criados com a melhoria de condições de vida, de contrato social e de reconhecimento de direitos sociais.

Esta dinâmica de reestruturação e ressignificação das relações locais, segundo outras lógicas de pertença, identidade e inclusão social, contribuiu para o empobrecimento relativo de muitas famílias de trabalhadores indiferenciados, cuja imagem de precariedade e dependência passou a contrastar cada vez mais com a imagem de sucesso e "altruísmo" das "outras" famílias.

O próprio isolamento, que havia deixado algumas famílias sem redes de proteção social, as distanciou dos espaços onde ia sendo construída a cidadania promovida com a democratização do Estado. Era neste outro lugar que as outras famílias da comunidade começavam a substituir hábitos de solidariedade direta sem receber contrapartidas simbólicas.

Nesta dinâmica, combinava-se a luta de uns grupos por melhorar as suas novas condições de vida individual com a resistência de outros grupos contra a apartação social que o grupo de educadores, pais e outros agentes locais de Águeda, encontraram, indo de lugar em lugar e

quase porta a porta, como é o caso de crianças cujas características físicas ou desenvolvimentais pareciam comprometer a integração social também das suas famílias.

Um grande número das crianças, jovens e adultos destas zonas em transformação eram invisíveis na comunidade. As famílias viviam isoladas e na sua maioria tinham rompido com as redes de apoio social tradicionais da comunidade. Na ausência de redes sociais formais elas tinham que atender, e por vezes esconder, os seus dependentes com deficiência, vistos como diferentes pela comunidade.

A ação do grupo foi desencadeada pelo contato direto com situações de total marginalidade em que se encontravam as crianças e jovens portadoras de deficiência e outras que a comunidade sinalizava por diferenças comportamentais. Mobilizado pela preocupação com o impacto da relação negativa das comunidades e das famílias com as diferenças destas crianças, o grupo se organizou contra as condições desumanizadas e desumanizantes geradas pelo grau de restrição e abandono social em que elas viviam, sob a responsabilidade exclusiva de pais, também isolados e estigmatizados pelo meio.

A construção de espaços de inclusão dos excluídos, no interior das Comunidades

Na luta por encontrar respostas para a realidade de que tinha tomado consciência, o grupo obteve uma casa emprestada como sede da sua intervenção, mas rapidamente esta foi transformada num Jardim de infância² que pudesse integrar parte das crianças que estavam reclusas no espaço doméstico ou ainda no espaço da fábrica e/ou do trabalho agrícola de subsistência. Neste novo lugar, criado para as crianças da comunidade, 20% das vagas pertenciam às crianças portadoras de deficiência, independentemente do tipo e do grau das suas dificuldades

de movimento, de comunicação ou de autonomia em atividades de vida diária; decisão que foi facilitada por já haver alguma experiência acumulada por uma educadora e por dois pais que integravam o grupo base.

Durante quase duas décadas, este Centro de Educação Integrada foi a sede do grupo que animava o Movimento pela inclusão no Município, apesar da inevitável dispersão dos profissionais pelos novos serviços de educação, saúde e apoio social que foram sendo criados para reforçar e diversificar os recursos locais de apoio às crianças, suas famílias e educadores de infância.

Durante duas décadas este serviço reuniu pessoas em torno de idéias, mas sobretudo de problemas sociais concretos de crianças excluídas ou em desvantagem, que resultaram em processos e projetos de ações, que foram sendo formalizadas como serviços de apoio à infância na comunidade. Nestes novos serviços, a inclusão das crianças e de grupos em risco de exclusão social se instituiu como um princípio de toda a ação social.

A partir de Outubro de 1975, um grupo de crianças, identificadas como portadoras de autismo, síndrome de Down, surdez profunda, paralisia cerebral e atrasos graves de desenvolvimento, começou a fazer parte dos vários grupos de crianças deste Jardim de Infância. O processo de integração de cada uma e de todas as crianças na confluência da vida do Centro foi pensado a partir de uma outra lógica ou racionalidade que permitia ver as vantagens dos grupos heterogêneos, como forma de promover relações de interdependência entre crianças com diferentes idades, níveis de desenvolvimento, interesses e recursos de autonomia e de comunicação.

Na perspectiva do grupo e dos profissionais que foram sendo integrados, a finalidade seria prestar a todas as crianças os mesmos cuidados e a mesma atenção educativa de que cada uma necessitasse para lidar com estas novas circunstâncias e regras de convivência entre elas

⁽²⁾ Bela Vista era o nome deste Jardim de infância, que foi sendo desenvolvido como Centro de Educação Integrada, um pouco na continuidade da integração de algumas crianças com atrasos graves, iniciado num pequeno espaço para a infância numa das localidades do Município.

e delas com os adultos. O que importava ao grupo era explorar situações de interação social, de comunicação, de descoberta e de aprendizagem entre crianças diferentes (porque únicas) dentro e fora das salas de atividades, com a participação dos pais, irmãos e de outras pessoas da comunidade envolvente.

O desafio era facilitar e manter a interação entre as crianças, entre os educadores e os pais, ou seja, entre conjuntos de relações interpessoais e entre grupos que se fossem constituindo a partir de interesses comuns. Era nestes grupos que se procurava enriquecer as oportunidades de comunicação e de aprendizagem entre todas as crianças com atenção a cada uma.

As crianças com maiores recursos de participação estavam envolvidas nas mesmas situações em que os seus companheiros com dificuldades de locomoção, comunicação, compreensão e adaptação social, havendo momentos em que as diferenças de modos e níveis de desempenho exigiam muita criatividade dos educadores que tiveram que redefinir com os pais o que se passaria a entender como uma “boa educação” para todos.

O que teve que ser constantemente revisitado foram os objetivos e os conteúdos das experiências das crianças, com que se ia dando forma e consistência ao currículo e aos diversos contextos criados. O que em nenhum momento era posto em causa era a integração como direito social inalienável de cada criança.

O foco passou a ser a intencionalização das interações sociais com e entre as crianças e dos adultos entre si, porque esta era considerada a atividade principal dos educadores, partilhada com outros adultos envolvidos no processo. A capacidade de comunicação e a imaginação de contextos que pudessem prevenir e tirar proveito das tensões e dos problemas práticos através do uso dos espaços, do tempo, dos objetos e dos acontecimentos, eram coletivamente transformados em materiais de formação. O próprio papel dos educadores e dos pais foi sendo redefinido em função dos contextos, pretextos, formas e conteúdos de comunicação que

emergiam com e entre as crianças e que, devido à novidade e risco da situação criada, requeriam ser escutadas com mais atenção.

O reconhecimento das diferenças, radicado na preocupação com a igualdade de oportunidades, criou um outro sentido para a educação, na sua dimensão comunitária.

Em 1978, muitas das crianças com deficiência eram reconhecidas e investidas como agentes de sensibilização dos seus vizinhos e familiares que começavam a focar o olhar sobre as potencialidades de desenvolvimento que estavam ocultadas pela condição anterior. O levantamento de novas situações e a formulação de problemas concretos decorrentes da integração ou do isolamento de outras crianças desencadeava mais e mais respostas positivas de comunidades.

A invenção do lugar para a diferença na Escola enquanto lugar de normalização

Em 1979 as primeiras crianças começaram a atingir a idade de ingresso na escolaridade obrigatória e algumas escolas públicas, da comunidade da sua residência, abriram as suas portas aos grupos de Jardim de infância que incluíam as crianças com mais necessidades de atenção individualizada.

As crianças foram recebidas voluntariamente por professoras experientes que aceitaram o desafio de pensar como e o que ensinar na escola, além da leitura, da escrita e do cálculo, tendo em conta que o grupo incluía crianças com disposições e recursos cognitivos e sociais muito diferentes.

Para apoiar estas professoras na sua experiência, alguns elementos do grupo base se organizaram – interdisciplinar e interprofissionalmente – como Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança. A partir deste espaço foram desenvolvendo modos próprios de abordagem dos problemas emergentes na comunidade, procurando suporte científico e técnico junto de

especialistas de serviços diferenciados, inexistentes na comunidade.

Este grupo constituiu a base da criação de vários momentos e contextos locais de comunicação e tomada de decisão entre profissionais, pais e outros agentes da comunidade; criava-se o “lugar” necessário para a reconstrução de respostas antigas para problemas novos, com que as escolas passaram a conviver positivamente a partir do momento em que a integração das crianças portadoras de deficiência tornou mais visível e pronunciável a diversidade de níveis de desenvolvimento, experiências sociais e culturais vividas em diferentes contextos materiais e de socialização, presente nos grupos.

No Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança havia uma médica, uma educadora e uma assistente social responsável por estruturar e dinamizar estes espaços/momentos de comunicação, em que participavam professores das turmas e professores de apoio, bem como pais e, em alguns casos, as próprias crianças envolvidas nas situações em causa. A reunião destes elementos acontecia em resposta a pedidos de ajuda na resolução de problemas emergentes de relacionamento das crianças entre si, ou relativamente às regras, aos conteúdos de ensino/aprendizagem ou com as atividades que, até aquele momento, regulavam as relações e a comunicação no contexto da sala de aula.

A reunião deste grupo era solicitada também em momentos de avaliação/planificação do que ensinar e aprender em salas de aula além da leitura, da escrita e do cálculo. Neste caso, as soluções eram procuradas nas respostas de perguntas tão simples quanto as seguintes:

- a) que problemas “nos” preocupam?
- b) que a criança faz com o que, onde, quando e com quem?
- c) que mais a criança pode saber e fazer para participar mais vezes, e durante mais tempo, de contextos de interação com um maior número de pessoas, potencialmente significativas para as suas vidas?

- d) quem, como, onde e quando pode ensinar o que ela precisa aprender?
- e) que recursos existem ou poderiam ser criados para facilitar esta aprendizagem e melhorar as condições de relacionamento entre todas as pessoas implicadas neste processo educativo e na vida da criança?

A experiência e as memórias deste “trabalho social” local bastante delicado foram sendo partilhado entre grupos locais e entre estes e outros grupos de professores de fora da comunidade, que estavam a tentar também a integração das crianças que eles consideravam especiais. No final de cada ano, o conhecimento social e pedagógico, que era assim reconstruído e enriquecido no face a face, era comunicado em Seminários anuais em que participavam outros profissionais da comunidade, alguns pais e especialistas convidados das áreas da saúde, da educação e formação, da segurança social e/ou intervenção comunitária. Nestes seminários surgiam a cada ano diversas “agendas” de formação e de intervenção local.

Em todo este processo houve preocupação de envolver os meios de comunicação social, designadamente na divulgação dos encontros anuais que decorreram entre 1978 e 1986. A projeção social destes encontros de professores em torno da experiência de integração das crianças com deficiência mental em Jardins de Infância e nas Escolas, tornou a Experiência de Águeda conhecida de especialistas de serviços oficiais, de Universidades e, através deles, de peritos da OCDE e UNESCO e de investigadores estrangeiros (GENÉVE, PARMA, NEBRASKA).

A visibilidade pública e externa da Experiência foi, sem dúvida, um dos fatores que validou e acreditou localmente as experiências pedagógicas que se construíam contra a discriminação e segregação das crianças e jovens com deficiência da comunidade. Outro fator foi a produção e divulgação continuada de “imagens humanas” da intervenção, devidamente informadas por dados atualizados de avaliação que fundamentavam as decisões e as práticas em curso.

Esta divulgação não visava apenas os profissionais dos serviços de saúde, educação ou de proteção social, mas também outros atores locais sem formação específica, investidos da responsabilidade na promoção de bem estar de toda a população. A intervenção social foi sendo assim traduzida em diversas linguagens conforme as disposições políticas, sociais ou religiosas ou a escala de ação (lugar, Freguesia, Município, Distrito, País ...) de quem lia e interpretava a experiência narrada, como construção de soluções éticas para problemas práticos de inclusão de todas as crianças e respectivas famílias na comunidade.

Construindo a oficialidade das práticas no interior do Estado Providência

A consolidação de todo este processo não teria sido viável se não tivesse havido a preocupação de o situar numa esfera pública mais ampla do que a Comunidade ou da ação dos profissionais e da própria Bela Vista Centro de Educação Integrada enquanto sede do grupo que animava o movimento. Não teria bastado o cuidado de refletir sobre as experiências em curso, com os pais e profissionais diretamente envolvidos na ação para validar ou acreditar uma experiência pedagógica investida como intervenção para a transformação da realidade social que excluía as crianças que pretendíamos incluir. Isto foi realmente possível entre meados dos anos 70 e 80, no período a seguir à Revolução que reclamava a democratização de toda a sociedade, pela sociedade.

A medida em que os anos 80 avançavam, a responsabilidade emancipatória do Estado nos diversos âmbitos da sua ação, começou a ser formalizada e regulada não só internamente mas também pelo exterior e por instâncias internacionais. Este foi o chamado "período de normalização" das políticas sociais públicas em Portugal (RODRIGUES, 1999).

A experiência de integração na escola pública de crianças portadoras de deficiência, até aí dinamizada na e pela comunidade, exigia

agora ser formalizada e sistematizada como política educativa, orientando-se por critérios tendencialmente universais, portanto menos particulares e locais. Esta oficialização da ação do grupo abriu espaço para o diálogo com Serviços do Estado dos quais dependia também o provimento de recursos humanos e financeiros para manter respostas criadas na relação direta com novas situações-problema, cujas soluções tinham sido "inventadas" com os recursos existentes.

Até 1981, o argumento do combate à segregação das crianças e suas famílias tinha sido suficiente para que a Divisão do Ensino Especial do Ministério da Educação tivesse podido vincular quatro professoras à Bela Vista, para desenvolver as experiências de integração de crianças com problemas graves de desenvolvimento/comunicação/comportamento no espaço de sala de aula. Neste segundo momento, esta ação pedagógica no interior da escola pública passou a constituir um problema legal que era preciso resolver.

O Estado e a Comunidade precisaram combinar esforços para instalar localmente uma estrutura jurídico administrativa e pedagógica pública que enquadrasse esta ação e outras desencadeadas e apoiadas pela Bela Vista e pelo Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança. A criação de uma Equipe (Municipal) de Educação Integrada veio enquadrar, além do apoio na sala de aula, o apoio domiciliário a crianças com alto risco de consolidarem atrasos de desenvolvimento, sem acesso a Jardins de infância e o apoio itinerante às crianças com deficiências, sensorial e motora, que era prestado por professores especializados que faziam parte da Equipe (Regional) de Educação Especial, cuja ação era facilitada com transporte, salas e algum material da Bela Vista.

O Estado cumpria assim o que era prometido pelo artigo 71º da nova Constituição da República: "realizar uma Política Nacional de prevenção, de reabilitação e de integração dos deficientes, a desenvolver por uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade para com eles e assumir o encargo da efetiva realização dos seus

direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais e tutores”.

Foi neste contexto, em que a Comunidade e o Estado assumiam a responsabilidade de garantir a educação como direito das crianças enquanto cidadãos e membros da comunidade, que a política de Educação Especial em Portugal passou a desenvolver-se para além do apoio financeiro, destacamento de professores e acompanhamento técnico pedagógico a alguns Centros de Educação Especial que existiam “residualmente” antes da Revolução.

Nos anos 80, a política de Educação Especial criou algumas Equipes de Educação Especial, com professores especializados que deveriam garantir apoio à integração de crianças com deficiências sensoriais e motoras em grandes áreas geográficas e passou a integrar muitas ações promovidas por pais e por profissionais generalistas comprometidos com a mudança social. Um pouco por todo o país surgiam grupos que, em nome da luta contra a segregação social ou a favor da educação especial, criavam respostas sócio-educativas para as crianças discriminadas por diferenças de desenvolvimento e/ou comportamento. Entre estas respostas estavam o Movimento/Experiência de Águeda, as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, (CERCIS) e os Centros de Paralisia Cerebral. Pouco a pouco, estas respostas foram integradas oficialmente numa rede ou conjunto de serviços que deveriam responder, em nome do Estado, pela integração daquela população.

A tomada de consciência coletiva da diversidade de respostas emergentes, reconhecidas no campo das políticas educativas designadas como “Educação Especial”, teve dois momentos fortes: o Congresso de Educação Especial, em Lisboa em 1979 e o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência.

O reconhecimento mútuo de propostas diferentes e por vezes antagônicas para esta problemática social, abriu espaço para um debate alargado de idéias sobre a integração, entendida por uns como meio e por outros como objetivo de

práticas de educação especial apoiados em sistemas de categorização de “incapacidades” e/ou “inaptações”, entendidas como barreiras à integração social.

Este debate aberto de idéias sobre as diversas formas de promover o direito à educação das crianças e jovens com deficiência foi bastante facilitado pela ação de alguns Atores-Chave na análise de necessidades e provisão do atendimento a crianças e jovens portadores de deficiência. De entre estes destacamos a Chefe de Divisão do Ensino Especial e o Diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra, que representavam para os pais e profissionais a criação pelo Estado de oportunidades educativas e o acesso ao diagnóstico, encaminhamento e apoio às crianças e famílias nas Comunidades.

O papel de ambos foi fundamental para alimentar o diálogo entre atores locais que estavam igualmente comprometidos na reinvenção de espaços de inclusão das crianças, excluídas como “diferentes” no interior das suas comunidades. A grande proximidade que cada um mantinha com os atores que dinamizaram cada tipo de resposta local permitiu que o enquadramento jurídico-administrativo e a dotação de recursos humanos, logísticos e financeiros não pusessem em causa nenhuma das ações em curso, assegurando antes a organização local de respostas diferentes que deveriam ser pensadas em conjunto, em grupos ou equipes locais constituídas como co-responsáveis por desenvolverem recursos e redes de suporte comunitário às famílias e escolas.

A tradução da mudança social na língua e cultura da Educação Especial oficializada

Para compreender como, em Portugal, a Educação Especial foi sendo construída como Educação Integrada até poder reclamar a Escola Inclusiva, nos parece fundamental considerar que na sua raiz está o drama e o empenho de pais que foram capazes de sensibilizar e comprometer

profissionais da sua comunidade na "causa" dos seus filhos privados do direito à educação, proteção e inserção social. Não se pode ignorar também que estes mesmos profissionais eram, na sua maioria, generalistas mas também militantes na mudança das condições de vida das populações e como tal estavam predispostos a considerar perspectivas de ação alternativa àquelas em que e para que foram formados no regime político deposto.

Por outro lado, parece importante considerar também que, principalmente os especialistas que estiveram envolvidos desde o início na mobilização dos pais e das comunidades locais, partilhavam com os seus parceiros generalistas o pressuposto de que "o que" estava em causa, nos casos que analisavam, não eram apenas barreiras - físicas, afetivas, cognitivas - colocadas pela deficiência. O ambiente social que se vivia naquele momento dava muita visibilidade e voz à questão da igualdade de direitos sociais. A questão das barreiras não era entendida como construção unilateral, mas como construção histórica e social da desigualdade e da separação entre indivíduos e grupos sociais.

Deste ponto de vista, as barreiras eram vistas como problema não apenas individual mas social, que incluía o modo como as famílias, as escolas e as comunidades se relacionavam com as pessoas portadoras de deficiência. O olhar e o discurso, que mediava o diálogo dos especialistas com os pais e com outros agentes da comunidade, eram influenciado no sentido de relativizar o que seria o alvo da sua atenção e atuação – a anormalidade de características ou funções ou o desvio de padrões convencionados de desenvolvimento, funcionamento, etc.. Como o neuropediatra que atrás referimos como ator-chave destas mudanças:

Nessa altura os técnicos eram menos, havia poucos e nós suprimíamos um pouco todo protocolo. A maior parte das crianças que observávamos precisavam era de apoio educacional. Passada a fase de diagnóstico, precisavam era de intervenção educativa de modo que o papel do técnico diferenciado era na fase do diagnóstico,

depois a intervenção era local. Os planos individuais eram realizados pelos pais em casa; eram feitos em caderninhos que os pais levavam para casa para registar o que a criança fazia e que levavam algumas indicações para o que fazer para atingir a etapa seguinte. Não era pelo técnico, era pelos pais, eles os traziam escritos e as dúvidas apareciam. Com isto minimizávamos a deficiência, o problema e dávamos poder. Valorizar o que é bom, era uma filosofia social. Nós tínhamos que estar disponíveis para os pais poderem estar a vontade e haver a possibilidade de fazerem a sua proposta. Havia respeito pelas famílias e pelas Comunidades. No pós 25 de Abril, havia um certo poder local; havia Comunidades que estavam a organizar-se e a responder às suas necessidades e preocupações e uma dessas era a criança deficiente... As pessoas estavam mais livres, muito mais conscientes do seu valor pessoal e da sua capacidade...construíam escolas, fizeram estradas, centros de dia e essas coisas tinham, na verdade um cunho diferente. Não se estava a espera do Estado e o próprio Estado achava que as pessoas tinham capacidade de fazer. As soluções eram encontradas localmente (BORGES, 1981).

Era na confluência deste processo de mudança social que se encontravam também os analistas e decisores de políticas sociais e educativas, e neste caso, da Educação Especial. Era este conjunto de atores e de relações sociais que, embora desigualmente posicionados no interior do Estado e relativamente às comunidades, partilhavam entre si a aspiração de prestar serviços no quadro de um projeto de sociedade que prometia a emancipação coletiva, contra a regulação hierárquica de práticas e discursos que se desejavam novos e reconhecíveis como políticas públicas.

Em 1981 afirmava-se a partir do centro de decisão das políticas de educação especial que em Portugal:

existem elementos (de ordem sociológica e cultural) muito positivos que interessa a todo custo preservar... (designadamente) as imensas possibilidades de integração familiar e social que são dadas a tantas crianças e jovens com deficiência, especialmente nos meios rurais e em alguns bairros urbanos, em que a vida Comunitária e a entreatajuda constituem realidades cotidianas ... e em que escolas e professoras com ajuda pedagógica, ou sem ela, aceitam integrar alunos com deficiência ... com a intensa participação dos pais na organização das estruturas educativas para os seus filhos (BERNARD DA COSTA, 1981).

A seguir aos dois primeiros anos dos anos 80, período que como atrás referimos é reconhecido como fase da normalização, todo este processo de reconstrução social baseada na tomada de consciência dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, dos profissionais da base e das comunidades, passou a ser traduzido em outras linguagens, que serviam outros modelos de educação e de integração deste grupo social.

Para assumir-se como parceiro de diálogo internacional, Portugal recorreu a peritos de instâncias internacionais como observadores externos num momento em que a Educação Especial estava na agenda de países centrais, como os Estados Unidos e a Inglaterra, com a publicação da PL 94-142 em 1977 e a *Educational Act* em 1981.

Embora Gulliford (1988) considere que as mudanças no campo da educação especial fossem resultado da acumulação de conhecimentos sobre práticas de diferenciação de métodos de ensino e de aprendizagem segundo diferentes tipos de deficiência, da descoberta da natureza das deficiências, das estratégias de ensino, do currículo e da implicação dos educadores de ensino especial em ações destinadas a crianças de idade pré-escolar e de jovens em idade pós escolar, outros autores analisam estas mudanças como resultado de tensões e

contradições sociais que tornaram problemático o encaminhamento das crianças e jovens para meios restritivos.

Os argumentos, que põem a tónica na mudança de filosofia social, referem que foram os estudos do comportamento e da aprendizagem que puseram em causa o investimento social que se restringia a manter as condições adaptativas de sujeitos que poderiam valorizar atingir um funcionamento social autónomo (SMITH e WEISWORTH, 1975). Outros chamam a atenção para os aspectos emocionais, políticos e humanos do "handicapismo", ou seja, a disposição de rotulagem e classificação das pessoas por categorias de deficiência sem qualquer ligação com interesses científicos, educacionais ou administrativos (HEWARD e ORLANSKY; 1984). Lembram os autores que, já em 1972, afirmava-se que "a educação especial muitas vezes foi um processo de exclusão mascarado em processo de recuperação de crianças que causavam dificuldades ao sistema educativo e que eram encaminhadas para uma cadeia de serviços de ensino especial onde permaneciam o resto das suas vidas".

Embora Portugal reconheça muitas das suas razões e motivos de mudança nesta discussão sobre os efeitos da categorização e encaminhamento das crianças, o certo é que as raízes e trajetória históricas, as condições materiais e o contexto social que configurava este debate eram bastante diferentes.

a Educação Especial não chegou, entre nós, a ser afetada por determinados problemas que se puseram ou podem encontrar em países mais desenvolvidos e que consistem no exagerado tecnicismo com que a criança com deficiência foi encarada, levando a uma excessiva discriminação por categorias e a interferência de inúmeros profissionais no seu processo educativo (BERNARD DA COSTA, 1981).

Um elemento importante a considerar é que, naqueles países, o problema da educação em regime de integração ou segregação era debatido em torno do currículo e aos meios de

acesso ao mesmo. Em Portugal este debate sobre o "que" educativo era muito precoce se não mesmo ausente ainda, porque os educadores tinham sido socializados no interior de um sistema educativo altamente centralizado, em que a reprodução social e ideológica era assegurada exatamente através da uniformização do currículo oficial e da regulação da sua aplicação local.

A orientação pedagógica que propunha a elaboração e contratualização de Planos e Programas Educativos individuais, estruturados por áreas desenvolvimentais e de competências avaliadas individualmente, parecia tão difícil de implementar como a organização das práticas e dos recursos educativos, segundo o modelo conceptual desenvolvido no *Warnock Report*. Os recursos disponibilizados para o ensino especial não permitiam responder ao número crescente de alunos encaminhados para o ensino especial, por dificuldades de aprendizagem ou de comportamento.

Naquele mesmo período, em outros pontos do sistema educativo, a manutenção das taxas de repetência e abandono escolar justificava a afirmação de que *"a Escola portuguesa se dirige ao aluno médio idealizado, ignorando deliberadamente os antecedentes, hostilizando se não mesmo punindo as crianças diferentes"* (RAU; 1988).

Enquanto que num ponto do sistema educativo se discutia a legitimidade dos processos de encaminhamento das crianças para meios que manteriam as crianças separadas da comunidade e com acesso mais ou menos condicionado à confluência da vida comunitária, no outro discutia-se como manter as crianças na escola, cumprindo a obrigação pública de democratização das oportunidades sociais através da educação a todas as crianças.

Esta tensão contraditória foi vivida pelo grupo base do Movimento de Águeda que participou ativamente na discussão sobre as implicações do "rótulo" na integração social das crianças como problema moral prático. Defrontava-se também com a situação de marginalidade de algumas crianças, que eram mantidas fora da escola, até que o atestado de deficiência pudesse

requerê-la como aluno com necessidades educativas especiais.

Em muitos momentos, os profissionais se sentiram pressionados e constrangidos pela exigência de utilização de linguagens, procedimentos e instrumentos pedagógicos e administrativos que obedeciam a um modelo externo que, para mais, dificultava o diálogo com os pais e com outros parceiros habituais da comunidade.

Para manter a dinâmica integrada e integradora de atores e ações que respondiam aos problemas das crianças, das suas famílias e das escolas, o grupo base teve que resolver muitas contradições resultantes da sua inserção no subsistema de educação especial, enquanto parte de um sistema educativo que se ia definindo por pareceres e políticas internacionais.

A Construção de espaços de reconhecimento entre grupos subordinados

Em 1985, o grupo confrontou-se com a necessidade de suportar algumas contradições com a sua própria filosofia de intervenção para poder responder a mais de 200 crianças que estavam sinalizadas para apoio da Educação Especial. As dificuldades de ensino da maioria destas crianças eram atribuídas a possíveis disfunções psicológicas das mesmas. O que era pedido ao grupo do movimento era que traduzisse como problema individual o que refletia a dificuldade que os professores sentiam em manter todas as crianças implicadas em aprendizagens que deveriam ocorrer ao mesmo ritmo e com os mesmos conteúdos e que se impunham pela exigência de cumprimento estrito de regras por todo o grupo e por todos os grupos da escola. Caso contrário, estas crianças, que pertenciam maioritariamente a famílias que ocupavam as piores posições sociais na comunidade e que tinham menores condições de vida e de acesso às oportunidades que a escola se propunha a oferecer a todos, seriam privadas do direito à educação pelo qual o grupo havia lutado na década anterior.

Em 1986, um estudo desenvolvido pelo grupo sobre as causas da mortalidade infantil, em Águeda, denunciava o isolamento e o abandono em que viviam as famílias destas crianças, que sustentavam as taxas de mortalidade, de morbidade infantil e de risco social a descoberto dos serviços da Comunidade.

Assim, entre 1982 e 1989, o grupo arriscou construir uma relação diferente com as cerca de 500 crianças que viviam situações difíceis e prolongadas de insucesso e absentismo escolar. Para evitar atestar como deficiências o que eram dificuldades dos professores e da escola e necessidades de atenção e de ensino das crianças, os educadores mais implicados com o movimento começaram a trabalhar com estas crianças fora do tempo da escola.

Estes educadores usavam o seu tempo e recursos de intervenção para reunir e descobrir com estas crianças, como ajudar outras que ficavam sozinhas a trabalhar e a cuidar dos irmãos mais novos em casa ou na rua. A idéia de criação de grupos de amigos e de soluções para as barreiras, que os impediam de aprender na escola o que queriam saber para participar na comunidade, foi sendo comunicada, criança a criança, através do diálogo ocasional com as que eram reconhecidas na escola, por dificuldades em fazer amigos ou em aprender.

Os educadores da Equipe de Educação Especial passaram a marcar encontros e a desenvolver atividades cada vez mais sistemáticas, mas procurando apreender o que para elas era mais significativo do ponto de vista dos grupos que se iam constituindo a cada semana. Ocupando lugares descobertos por elas ou com elas, nas suas comunidades, os educadores foram ajustando as suas estratégias às condições de casas velhas abandonadas, de coretos das festas e também de átrios das escolas, de salas de espera dos centros de saúde ou de salões das Juntas de Freguesia.

A atividade de muitos destes grupos consistia na preparação conjunta de refeições para as crianças que ficavam sozinhas com os irmãos menores, na organização de festas e encontros com outros grupos. Alguns

aproveitavam o material de desperdício das fábricas onde os pais trabalhavam e transformavam este material em recursos para a angariação de fundos para fazer melhorias na sala onde reuniam ou ainda para concretizar algumas atividades. A dinâmica e a inserção destes grupos na confluência da vida comunitária, criaram condições para o envolvimento dos pais e de outros atores locais, que não faziam parte dos notáveis do lugar.

Mais uma vez foi importante a visibilidade deste trabalho, construída por estudos universitários e por seminários e encontros locais. Criou-se, assim, uma outra base social que abriu espaço para o reconhecimento social local dos grupos e para a negociação de recursos e de possibilidades de enquadramento jurídico, administrativo e social da ação que se ia consolidando como trabalho social. Em 1993, estes grupos deram origem a nove novas associações que passaram a garantir atendimento à infância, com prioridade a crianças e famílias em desvantagem e às zonas mais desfavorecidas do Concelho. Os educadores destas instituições estão hoje organizados numa rede que inclui muitos outros Centros sociais infantis e profissionais de serviços de Saúde preocupados com assegurar a atenção e apoio a todas as crianças do Município.

Quando analisamos o percurso e a narrativa da intervenção do Grupo de Águeda, podemos apreender o quanto foi importante a oficialização da sua ação pela criação da Equipe de Educação Especial. No entanto, esta inserção teve custos. À medida que se integraram como agentes do sistema educativo, que nos anos 80 entrou no período de normalização, a sua ação se foi tornando permeável a discursos que sugeriam práticas que, por sua vez, requeriam um modo de pensamento e também recursos que o Estado Providência não podia prover em Portugal.

A recusa de situar as causas das dificuldades escolares adentro de crianças tornou-se um problema difícil de resolver entre subsistemas que dividiam entre si a responsabilidade pela educação de crianças portadoras de deficiência, crianças portadoras de necessidades educativas

especiais e de "todas as crianças". Por outro lado, a própria linguagem e os procedimentos de que dependia a possibilidade de mobilização de cada tipo de serviço, ou dos recursos de apoio sócio-educativo, tornavam ainda mais visíveis e pronunciáveis as "diferenças" das crianças que a comunidade, as escolas e, por vezes, as próprias famílias rejeitavam e sancionavam negativamente, como obstáculos à integração. À medida que os programas educativos individuais passaram a ser construídos segundo a lógica de uniformização de procedimentos e de critérios de avaliação, o Grupo foi sendo confrontado com uma série de contradições por si resolvidas e foi mantendo a consciência de que corria alguns riscos.

O que a narrativa do Grupo de Águeda nos dá conta é de que, estando embora consciente dos riscos inerentes à criação de espaços de inclusão para os grupos que a comunidade designa como excluídos para os integrar como seus, esta foi a solução encontrada para fazer face ao efeito de muitas outras relações que se definiam em outros espaços estruturais relativamente dependentes do sistema económico e das relações inter-Estados.

Num momento em que a retórica social se socorre do conceito de Escola Inclusiva para ocultar a desigualdade estrutural que se traduz em desigualdades de oportunidades entre crianças na escola e em que se encaminham as crianças para serviços sociais e educativos periféricos ao sistema educativo, enquanto se investe na "excelência académica" ou no ensino de competências que visam a concorrência no mundo laboral, importa tomar aqui as palavras de uma pessoa cuja trajetória incorpora toda a luta entre progressos e retrocessos no modo como a sociedade portuguesa investe a educação das pessoas portadoras de deficiência:

o que não é possível é aceitar uma educação inclusiva que não contemple as características fundamentais que a caracterizam: a escola para todos; que não rejeite nenhuma criança da sua área de intervenção; que não se assuma como primeiro passo para a inclusão social; que não olhe a diversidade de barreiras que se podem opor à

participação na aprendizagem e sobre as formas de as poder superar; sem o enquadramento de todas as crianças num grupo heterogêneo e, em simultâneo, um atendimento à especificidade de cada uma; sem o reconhecimento de que o centro da intervenção pedagógica se situa na escola e nas estratégias de sala de aula e que não é possível relegar alunos para outros setores, tal como o setor social (BERNARD DA COSTA, 1981).

O que este grupo encontrou, através da exploração das margens de liberdade e de autonomia procuradas no entendimento das contradições assumidas, partilhadas e enfrentadas na relação com múltiplos atores sociais, posicionados em diferentes escalas de ação social da Comunidade e do Estado, foi a possibilidade de transformar, crítica e efetivamente, os recursos que eram providos para a Educação Especial, em contextos sociais animados por subjetividades individuais e coletivas que tornaram a Educação *Especialmente* Inclusiva. Inclusiva das inúmeras diferenças que enriquecem a possibilidade de nos construirmos como Comunidade humana, contra o risco de mercadorização da vida!

Referências Bibliográficas

BAIRRÃO Ruivo; J. **Os Conceitos de Educação Especial**. Encontro sobre Deficiência Mental. Porto: APPACDM, 1987.

BAIRRÃO Ruivo; J. Perspectivas da evolução histórica dos modelos de avaliação e intervenção de serviços para a infância. In: **Integração de Serviços para a Infância, metodologia de Projectos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 1988.

BERNARD DA COSTA, A.M. Educação Especial. In: **Sistema de Ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

BERNARD DA COSTA, A.M. **Escola Inclusiva – do Conceito à Prática – Inovação**, Vol. 9, nº 1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; 1996.

BORGES, L.; MADEIRA, R; Tovar. "Experiência de Águeda – prevenção da deficiência". In: **Jornal Notícias Médicas**; 1981.

CORTESÃO, L; LEITE, C., MADEIRA, R, NUNES, R., TRINDADE, R. **Nos Bastidores da Formação – contributo para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal**. Oeiras: Celta Editora, 2000.

CORTESÃO, Luíza. Gulliver entre Gigantes: na tensão entre estrutura e agência significados para a educação. STOER, S; CORTESÃO; L; CORREIA; J.A (Orgs) **Transnacionalização da Educação – da crise da educação à educação da Crise**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

D'ESPINEY; R. Reflexões sobre o Movimento de Águeda e o projecto "Effectiveness Initiative". In: **Espacio para la infância – iniciativa sobre efectividad**: primeros frutos. Bernard Van Leer Foundation, 2001

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

GULLIFORD, R. **Mudanças nos conceitos e instituições ligadas às crianças com n.e.e.** – documento policopiado; Escola Superior de Educação; IPP Porto, 1988.

HESPANHA, P (Coord.); MONTEIRO, A; FERREIRA, A; RODRIGUES, F; NUNES, H;; HESPANHA, M ; MADEIRA, R; HOVEN, R; PORTUGAL, S. **Entre o Estado e o Mercado – As Fragilidades das instituições de protecção social em Portugal**. Coimbra: Editora Quarteto, 2000.

HESPANHA, P; MADEIRA, Rosa et al. Risco social e incerteza - pode o Estado social recuar mais? In: **Globalização insidiosa e excludente**. Da capacidade de organizar respostas à escala local in Pedro Hespánha e Graça Carapinheira (Org). Porto: Edições Afrontamento, 2001.

LIMA, M; VIEIRA, C; TOVAR; M; MADEIRA, Rosa. "Abordagem Familiar". In: **Actas das III Jornadas de Saúde de Aveiro**, 1986.

MADEIRA, Rosa. **Agueda's Experience: a social movement that made its history in**

integrating socially disadvantaged children and groups into community in Revista: First Steps - stories on inclusion in early childhood education: Paris: UNESCO (p.93-99), 1997.

MADEIRA, Rosa. Case Study: "Agueda's Experience: a social Movement in Portugal involving disadvantaged Children" **Revista: Coordinator's Notebook** – an international resource for Early Childhood Development; Volume: Inclusion Número: nº 22; Den Hague (p.44-50): Publicação bianual do Consultative Group on Early Childhood Care and development, 1998.

MADEIRA, Rosa. "Experiencia educativa em Águeda : Bela vista-o que somos, o que fazemos e o que pretendemos" in: **Actas do I Encontro Nacional de Saúde Mental Infantil**. (p. 333 - 340), Porto, 1981.

MADEIRA, R; TELMO, I; SANTOS, M; FERNANDES, A; **A Criança Diferente - manual de apoio a Educadores de Infância e professores do ensino básico GEP** – Ministério da Educação, 1990.

MCGEE, J.J., STARK, J. A., & MENOLASCINO, F.J. **International handbook of community services for the mentally retarded**. Hillsdale, NJ: Erlbaum Publishing, 1984.

RAU, M. J. **Integração de serviços para a Infância – Introdução à Metodologia de Projectos**. Lisboa: F. Gulbenkian e F. Agha Kan, 1988;

RODRIGUES, Fernanda. **A Acção social**: entre atalhos e caminhos para uma política social de assistência. Lisboa: MTS/DGAS, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Construção Multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro; policopiado, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In SILVA, Luis Eron et al. (Org). **Novos Mapas Culturais**: novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Porto: Afrontamento, 2003.

TOVAR, M.J. Resposta comunitária ao problema da criança com deficiência. Contributo da valência

de saúde infantil no centro de saúde – Separata de Saúde Infantil, 1981.

TOVAR, M; MADEIRA; R. “Mortalidade perinatal e infantil em Águeda – quem morre e porquê?” In: **Actas das III Jornadas de Saúde de Aveiro**. Aveiro: 1987.

WEDELL, L. **Conceitos de Necessidades Específicas em Educação** – Cad. COOMP. – Lisboa, 1983.

**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES DE
DEFICIÊNCIA MENTAL PROPOSTAS PELA
AAMR – ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO
MENTAL DE 1908 A 2002**

***PRESENTATION AND ANALYSIS OF MENTAL RETARDATION
DEFINITIONS PRESENTED BY THE AMERICAN ASSOCIATION
OF MENTAL RETARDATION (AAMR) FROM 1908-2002***

Maria Amélia ALMEIDA¹

RESUMO

Este trabalho consistiu, num primeiro momento, na apresentação e análise de todas as definições de retardo mental surgidas no período de 1908 a 2002. Num segundo momento, o trabalho apresenta, de forma mais detalhada, a definição proposta em 1992 pela AAMR e depois apresenta e discute as reações positivas e negativas em relação a ela durante seus 10 anos de vigência, bem como definições alternativas surgidas nesse período. Finalmente, o trabalho apresenta e discute a definição proposta em 2002 pela AAMR e a compara com a definição proposta em 1992. O trabalho conclui que ainda é muito cedo para avaliar como essa nova conceituação de retardo mental influenciará as práticas em Educação Especial e que no Brasil esse assunto não foi sequer discutido.

Palavras-chaves: Retardo Mental, Funcionamento Intelectual, Condutas Adaptativas.

ABSTRACT

This paper consisted, in the first moment, to present and analyse all definitions about mental retardation presented from 1908 to 2002. In a second moment, the paper presents in a more detailed way, the definition proposed em 1992 by AAMR and then, discusses the positive and negative reactions provoked by this definion during the ten years it was in operation. Also, the paper presents

⁽¹⁾ Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial; Professora no Departamento de Psicologia. E-mail: amaeliama@terra.com.br

other alternative definitions proposed during this period. Finally the paper presents and discusses the definition proposed in 2002 by AAMR and discusses it with the definition proposed in 1992. The paper concludes that it is still too early to evaluate how this new definition of mental retardation will influence the Special Education practices and that in Brazil this issue has not even been discussed.

Key words: *Mental Retardation, Intellectual Functioning, Adaptive Behavior.*

A utilização do termo “retardo mental” ainda é muito questionada, principalmente no Brasil. Nos Estados Unidos o termo “retardo mental” tem sido utilizado por mais de 50 anos, muito embora mudanças estejam ocorrendo em algumas partes do país. Em alguns países, o termo “incapacidade intelectual” é mais aceito. Segundo Hardman, Drew e Egan (2005), muitos familiares e profissionais têm questionado o uso contínuo do termo “retardo mental”, pois como sugere Warren (2002), ele tem promovido estigmas e estereótipos. Outros afirmam que embora esse termo esteja perdendo o favoritismo, não há consenso sobre que outro termo poderia substituí-lo. Neste trabalho, estarei utilizando o termo “retardo mental” por ser o mais utilizado na literatura consultada, embora reconheça e concorde que deva ser substituído.

No ano de 2002, 10 anos após ter sido proposta a 9ª edição do Manual sobre “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte” por Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnick e Stark, uma comissão também indicada pela AAMR (LUCKASSON, BORTHWICK-DUFFY, BUNTINX, COULTER, CRAIG, REEVE, SCHALOCK, SNELL, SPITALNIK, SPRETTA E TASSÉ, 2002), na qual permaneceram cinco membros da comissão de 1992, sendo chefiada pelo mesmo membro que chefiou a comissão anterior, após quatro anos de estudos sobre a adesão, utilização e críticas (positivas e negativas) sobre definição, classificação e sistemas de suporte propostos em 1992, propôs a 10ª edição do Manual: “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte”.

Antes de apresentar a definição proposta em 2002, faz-se necessário fazer uma revisão de todas as definições propostas anteriormente.

Assim sendo, a primeira definição foi apresentada por Tredgold em 1908 e estabelecia que “deficiência mental era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, e em consequência disso, a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade”. Essa definição enfatizava a incurabilidade e se referia a um *status* permanente de retardo mental.

Quase 30 anos depois, Tredgold (1937) apresentou uma nova definição para a deficiência mental estabelecendo que esta “era um estado de desenvolvimento mental incompleto, em nível tal que a pessoa era incapaz de adaptar-se ao ambiente normal de seus amigos de maneira a manter existência independente de supervisão, controle e suporte externo”. Como na definição anterior, a ênfase na incurabilidade e *status* permanente de retardo mental permanecia.

Quatro anos depois, Doll (1941) define a deficiência mental como sendo “um estado de incompetência social obtido na maturidade e resultante de um desenvolvimento aprisionado na origem constitucional (hereditário ou adquirido), sendo essa condição, essencialmente, incurável por meio de tratamento e irremediável por meio de treinamento”. Da mesma forma que Tredgold (1908 e 1937), Doll (1941) manteve o conceito de incurabilidade.

Em 1959, a Associação Americana de Deficiência Mental, presidida por Rick Herber, estabeleceu a seguinte definição: “retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e que está associado a deficiências em uma ou mais das seguintes condições: maturação, aprendizagem e ajustamento social” (HERBER, 1959). No entanto,

como não havia uma definição clara e exata sobre o que seria maturação, aprendizagem e ajustamento social, houve necessidade de uma revisão da definição proposta por Herber.

Assim, em 1961, Herber propôs a revisão da definição de 1959 estabelecendo que: "retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado a deficiências no comportamento adaptativo". A diferença maior entre as duas definições (1959 e 1961) foi a introdução do termo "comportamento adaptativo" para substituir os seguintes termos utilizados em 1959: maturação, aprendizagem e ajustamento social. Na definição de 1961, a expressão "funcionamento intelectual geral abaixo da média" se referia ao desempenho de pelo menos um desvio padrão abaixo da média em teste de inteligência padronizado. Quanto ao comportamento adaptativo referido na definição, este significava uma adaptação do indivíduo às demandas de seu ambiente. Assim, um comportamento adaptativo deficiente poderia estar refletido na maturação, na aprendizagem e no ajustamento social, se comparado com padrões e normas estabelecidas para comportamentos apropriados de indivíduos da mesma idade. Embora a deficiência em comportamento adaptativo ainda estivesse pouco definida, o uso do conceito representou um avanço em relação às noções anteriores de incurabilidade indicadas por Tredgold (1908 e 1937) e Doll (1941). Quanto ao "período de desenvolvimento", foi considerado o período entre o nascimento até 16 anos de idade.

Embora muitos profissionais tenham reconhecido os avanços da definição de 1961, críticas também foram apontadas. Por exemplo, Clausen (1972 b) argumentava que os procedimentos para avaliar comportamentos adaptativos não eram adequados para diagnóstico e que, em consequência disso, este acabava sendo baseado apenas nos resultados dos testes de inteligência. De acordo com Clausen (1967), isso poderia trazer dois problemas: o primeiro é que a definição poderia ameaçar o conceito de que retardo mental como uma condição inalterada e

imutável, pois embora os resultados pudessem permanecer estáveis ao longo do tempo, era possível que mudanças ocorressem em muitos comportamentos e que não aparecessem nos testes de inteligência. A segunda crítica estava relacionada a uma definição psicométrica em que muitas crianças provenientes de diferentes *backgrounds* culturais poderiam ser erroneamente diagnosticadas como retardadas mentais. Também ficou reconhecido que, como a definição proposta por Herber em 1961 indicava um desvio padrão abaixo da média, estatisticamente estaria identificando que 16% da população apresentavam deficiência mental. Dessa forma, Clausen (1972 a) sugeriu uma definição mais rigorosa em termos de dois desvios padrões abaixo da média, ao invés de um. Outros profissionais também recomendaram um fortalecimento maior entre inteligência e comportamento adaptativo.

Assim, em 1973, uma nova comissão foi indicada pela AAMD (Associação Americana de Deficiência Mental), desta vez chefiada por Grossman, para realizar uma revisão do Manual sobre Classificação de Retardo Mental. Ficou, então aprovada a seguinte definição: "Retardo mental se refere ao funcionamento intelectual geral abaixo da média existindo concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo e manifestada no período de desenvolvimento" (GROSSMAN, 1973). Nessa versão, "funcionamento intelectual significativamente abaixo da média" significava desempenho em pelo menos dois desvios padrões abaixo da média em testes de inteligência, ou seja, apenas 2.28% de pessoas da população geral seriam identificadas como portadoras de deficiência mental, ao contrário da definição anterior que identificava 16%. Quanto ao comportamento adaptativo, este foi definido em termos de grau e eficiência com os quais os indivíduos alcançariam os padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para sua idade e grupo cultural. Além dessas mudanças, o período de desenvolvimento também foi estendido para 18 anos, que coincide com a idade de conclusão da escolaridade obrigatória (ensino médio) em muitos países.

Apesar dos avanços da definição de 1973, dois documentos importantes davam suporte a uma outra definição ainda mais rígida e mais cuidadosa. O primeiro documento se referia a um artigo escrito por Lloyd Dunn em 1968, intitulado “Educação Especial para retardados mentais leves – é justificável?” Nesse documento Dunn (1968), uma autoridade respeitada no campo da Educação Especial, relatava que muitas crianças de ambientes culturais desfavorecidos estavam sendo, incorretamente, classificadas como deficientes mentais leves e colocadas em classes especiais. Ele se referia à falta de escalas adequadas para medir comportamentos adaptativos que levavam à prática de identificar alunos como retardados mentais tendo como base apenas o escore do Quociente de Inteligência – QI. Conseqüentemente, crianças não retardadas eram classificadas como retardadas. O outro documento, que deu suporte a uma definição mais rígida e mais cuidadosa, se referia a uma publicação do Comitê Presidencial sobre Retardo Mental (PCMR, 1970) intitulada “As seis horas de retardo mental” que, corroborando com as afirmações de Dunn (1968), mostrava que um número significativo de crianças provenientes de ambientes culturais desfavorecidos, especialmente as que residiam em áreas urbanas, haviam sido classificadas como deficientes mentais leves e, de forma inapropriada, tinham sido colocadas em classes especiais. Assim, elas eram identificadas como “retardadas mentais” durante as seis horas que passavam nos ambientes acadêmicos, mas funcionavam normalmente fora da escola. Esses documentos tiveram um impacto muito poderoso na área da deficiência mental, muito embora estivessem baseados em observações sistemáticas sem dados empíricos rigorosos, além de tratarem o assunto de forma emocional.

Em 1977, a AAMD publicou o sétimo manual sobre classificação e terminologia da deficiência mental (GROSSMAN, 1977). A redação da definição de 1977 foi idêntica à versão de 1973, com a diferença que o manual de 1977 trazia algumas modificações na sua interpretação. A definição de “significativamente abaixo da

média” permanecia em dois desvios padrões abaixo da média e a definição de “comportamento adaptativo” não sofreu modificações. No entanto, a mudança maior tinha como foco o “juízo clínico”, ou seja, tomada de decisão com base na experiência e expertise de profissionais devidamente treinados. O manual também explicava, em detalhes, o problema acerca da mensuração de comportamento adaptativo.

Em 1983, a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR publicou o oitavo manual sobre classificação e terminologia. A definição de deficiência mental ficou assim estabelecida: “retardo mental se refere ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média resultante ou associado a deficiências no comportamento adaptativo e manifestado no período de desenvolvimento” (GROSSMAN, 1983). O julgamento clínico permaneceu um assunto tão importante que o anexo do manual citava vários estudos de caso acompanhados de descrições sobre a forma como chegaram a determinadas decisões partindo das informações apresentadas nos casos. Um outro fato que merece destaque em relação à definição de 1983 é que os autores da definição colaboraram como representantes da AAMR em outros sistemas de classificação tais como: OMS (1978), CID-9 e DSM-III, de forma que tais sistemas de classificação se tornassem mais compatíveis. O uso rigoroso de desvio padrão foi desencorajado na definição de 1983 e o conceito de erro de mensuração padronizada em testes foi enfatizado, visto que nenhum teste é perfeitamente fidedigno. Assim, se uma criança recebesse um escore 72 num teste de inteligência, o examinador poderia afirmar que o QI real estaria entre 69 e 75 e poderia decidir se outras condições como, déficits no comportamento adaptativo ou diferenças culturais estavam presentes e associadas ao nível de desempenho no teste de QI. Dessa forma, o avaliador poderia decidir se classificaria essa criança como deficiente mental ou não. Assim sendo, o avaliador teria que determinar se vieses como diferenças culturais ou déficit no comportamento adaptativo teriam afetado ou não o desempenho da criança no

teste. Nessa definição, não houve mudanças em termos de comportamento adaptativo. O manual também enfatizou a necessidade de escalas padronizadas para mensuração de comportamentos adaptativos e, enquanto isso não acontecesse, o julgamento clínico tinha que ser usado.

Definição proposta em 1992

Em 1992, a 9ª edição do Manual “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte” foi publicado pela AAMR, cujo comitê Ad Hoc foi chefiado por Ruth Luckasson (LUCKASSON et al, 1992). Essa nova definição sinalizava mudanças em relação às definições anteriores. Era de natureza muito mais funcional e enfatizava a interação entre três grandes dimensões: capacidade da pessoa, ambiente onde a pessoa funcionava e a necessidade de vários níveis de suporte. A definição de 1992 ficou assim estabelecida: “retardo mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos” (LUCKASSON et al, 1992).

As explicações sobre a definição estavam relacionadas ao fato de que o retardo mental:

1. Refere-se a limitações substanciais do funcionamento presente, sendo definido como uma dificuldade fundamental em aprender e desempenhar certas habilidades de vida diária. As capacidades pessoais as quais apresentam limitações substanciais são de ordem conceitual, prática e inteligência social. Essas três áreas são especificamente afetadas no retardo mental, enquanto que outras capacidades pessoais (como por exemplo: saúde e temperamento) não são.

2. É caracterizado por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média definido como escore padronizado de QI de aproximadamente 70 a 75 ou abaixo, baseado em avaliação que inclui a aplicação de um ou mais testes de inteligência aplicados individualmente com o objetivo de avaliar o funcionamento intelectual. Esses dados deveriam ser revisados por uma equipe multidisciplinar e validados por teste educacional ou informação avaliativa.

3. Existe de forma concomitante com as limitações em habilidades adaptativas, que estavam relacionadas mais de perto com a limitação intelectual do que com alguma outra circunstância, como diversidades lingüísticas e culturais ou limitações sensoriais.

4. Estava associado a duas ou mais áreas de conduta adaptativa sendo, portanto, necessário verificar evidência de limitações em condutas adaptativas porque o funcionamento intelectual sozinho seria insuficiente para o diagnóstico de retardo mental. O impacto do funcionamento dessas limitações deveria ser suficientemente compreensivo para incluir pelo menos duas áreas de condutas adaptativas, demonstrando assim uma limitação generalizada que possibilitasse a redução de probabilidade de erro na mensuração.

5. Habilidades de comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho eram importantes para o sucesso funcional e estavam freqüentemente relacionadas à necessidade do apoio que as pessoas com retardo mental apresentavam. Devido à relevância de cada uma dessas habilidades, que poderiam variar, a avaliação do funcionamento deveria ter como referência a idade cronológica da pessoa.

6. A manifestação do retardo antes dos 18 anos estava relacionada ao fato de que o 18º aniversário aproxima a idade quando o indivíduo, em muitas sociedades, assume as responsabilidades típicas de um adulto.

Para melhor compreensão dessas habilidades adaptativas, as definições abaixo podem esclarecer o significado de cada uma delas em termos mais práticos:

1. Comunicação – diz respeito às habilidades para compreender e expressar informações por meio de comportamentos simbólicos (Ex. palavras faladas e escritas/ortografia; linguagem gestual, digital e de sinais; símbolos gráficos,) ou comportamentos não simbólicos (Ex. expressões faciais, movimentos corporais, toques, gestos). Exemplos específicos incluem a habilidade para compreender e/ou receber uma solicitação, uma emoção, um cumprimento, um comentário, um protesto ou uma rejeição. Habilidades comunicativas de alto nível (Ex. escrever uma carta) estão relacionadas com habilidades acadêmicas funcionais.
2. Auto cuidado – refere-se às habilidades que asseguram higiene pessoal, alimentação, vestuário, uso do sanitário, etc.
3. Vida no lar – diz respeito às habilidades necessárias para uma adequada funcionalidade no lar, que inclui cuidado com roupas, com o ambiente doméstico, com a manutenção da propriedade, preparação dos alimentos, planejamento e orçamento das compras, segurança no lar, agenda diária. Habilidades relacionadas incluem orientação e comportamento no lar e vizinhança, comunicação de escolhas e necessidades, interação social e aplicação das habilidades acadêmicas funcionais no lar.
4. Habilidades sociais – dizem respeito às trocas sociais com outros indivíduos, incluindo início e término das interações com outros; receber e responder às situações adequadamente; reconhecer sentimentos; oferecer *feedback* positivo ou negativo; demonstrar autocontrole; estar ciente dos comportamentos dos pares e ser aceito pelos mesmos; demonstrar regulação quanto ao tipo e quantidade de interação com outros; ajudar os outros; conquistar e manter amizades e relacionamentos amorosos; demonstrar enfrentamento em relação às exigências de outros; compartilhar e cooperar; compreender honestidade e justiça; controlar impulsos; respeitar limites e normas; demonstrar comportamento social e sexual apropriado.
5. Desempenho na comunidade – habilidades relacionadas ao uso apropriado dos recursos da comunidade, incluindo deslocamento na comunidade; compras em lojas e mercados; obtenção de serviços na comunidade (Ex. postos de gasolina, oficinas de consertos, consultórios médicos, escritórios, etc.); freqüentar igrejas ou sinagogas; utilização de transporte e serviços públicos, tais como: escolas, bibliotecas, parques, áreas de recreação, ruas, calçadas; freqüência a teatros, cinemas e visitas a outros centros culturais e eventos. As habilidades relacionadas ao desempenho na comunidade são: comunicação de escolhas e necessidades, interação social e aplicação das habilidades acadêmicas funcionais.
6. Auto-direção – refere-se às habilidades de fazer escolhas; cumprir planejamento; tomar iniciativas de acordo com as demandas do ambiente, condições, horários e interesses pessoais; completar tarefas necessárias e exigidas; buscar assistência quando necessária; resolver problemas familiares ou em situações novas; demonstrar assertividade apropriada e demonstrar habilidades de auto-advocacia.
7. Saúde e Segurança – dizem respeito às habilidades para cuidar da saúde em termos de alimentação, identificação de tratamento e prevenção de doenças; cuidar da própria segurança (Ex. seguir leis e regras, utilizar cinto de segurança, atravessar ruas, saber interagir com

- estranhos, buscar ajuda); realizar *consultas dentárias e físicas*; demonstrar hábitos pessoais. Habilidades relacionadas incluem: proteger-se contra comportamentos criminosos, demonstrar comportamentos apropriados nas comunidades; comunicar escolhas e necessidades; interagir socialmente de forma adequada e utilizar-se de habilidades acadêmicas funcionais.
8. Habilidades acadêmicas funcionais – referem-se a habilidades cognitivas relacionadas à aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos pela escola, que têm relação com a qualidade de vida da pessoa como: ler, escrever, e utilizar conceitos básicos e práticos de matemática, geografia e estudos sociais. É importante ressaltar que o foco dessa área não é o desempenho num determinado nível acadêmico de ensino, mas na aquisição de habilidades acadêmicas que são funcionais em termos de vida independente.
 9. Lazer – diz respeito às habilidades para desenvolver interesses e participar de atividades de entretenimento individual e coletivo, que reflete preferências e escolhas pessoais de acordo com a idade e com o ambiente cultural e comunitário. Tais habilidades incluem: escolhas e interesses, apreciação das atividades de lazer e recreação no lar e na comunidade, sozinho ou em companhia de outros; jogar socialmente com outros; assumir a vez; encerrar ou recusar atividades de lazer e recreação; aumentar participação ou expandir repertórios de interesse, consciência e habilidades. Habilidades relacionadas inclui comportar-se apropriadamente em ambientes de lazer e recreação, comunicação de escolhas e necessidades, participação em interações sociais, utilização de habilidades acadêmicas funcionais e exibição de habilidades de mobilidade.
 10. Trabalho – refere-se às habilidades para manter um trabalho em tempo parcial ou total ou manter trabalhos na comunidade em termos de atividades específicas; comportamentos sociais apropriados e habilidades relacionadas ao trabalho (Ex. completar tarefas; cumprir horários; buscar assistência; enfrentar críticas; gerenciamento do dinheiro; aplicação das habilidades acadêmicas funcionais; habilidades relacionadas a ir e voltar do trabalho; preparar-se para o trabalho; auto gerenciamento enquanto trabalha e interação com colegas de trabalho).

Pressupostos

A definição de 1992 indicava quatro pressupostos, que eram considerados essenciais para a aplicação da definição, uma vez que essas afirmações eram essenciais para o significado da mesma e não poderiam ser conceitualmente separadas. A aplicação da definição deveria incluir tais pressupostos, uma vez que eles apresentam implicações claras para posterior avaliação e intervenção.

1. Uma avaliação válida deveria considerar diversidades culturais e lingüísticas bem como diferenças na comunicação e fatores comportamentais;
2. A existência de limitações em condutas adaptativas ocorre dentro do contexto de ambientes comunitários típicos da idade dos pares do indivíduo e estão indexadas às necessidades de ajuda individual da pessoa.
3. Limitações adaptativas específicas geralmente coexistem com certa frequência com os pontos fortes de outras habilidades adaptativas ou outras capacidades pessoais.
4. Com suporte apropriado por um determinado período de tempo, a vida funcional de indivíduo com deficiência mental, geralmente demonstrará melhoras.

Dimensões da Definição

A definição de retardo mental proposta pela AAMR em 1992 também estava baseada na abordagem multidimensional. Essa abordagem permitia uma descrição acurada das mudanças que ocorrem com o passar do tempo, da mesma forma que avaliava as respostas dos indivíduos relacionadas ao crescimento, mudanças ambientais, atividades educacionais e intervenção terapêutica. A intenção da abordagem multidimensional era:

1. Ampliar a conceituação de retardo mental;
2. Evitar a confiança em QI para determinar o nível de deficiência;
3. Relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis apropriados de apoio.

Esta intenção era completamente justificada pelo enfoque dado às quatro dimensões, relacionadas abaixo, no processo de definição, classificação e sistemas de apoio.

Dimensão I. Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas;

Dimensão II. Considerações psicológicas/emocionais;

Dimensão III. Considerações físicas/saúde/etiológicas;

Dimensão IV. Considerações ambientais.

Embora alguns aspectos da definição de 1983, tais como, capacidade, ambiente e funcionamento, permanecessem, mudanças significativas, estavam evidentes na definição de 1992:

1. Especificação do comportamento adaptativo por meio da identificação das dez áreas de condutas adaptativas;
2. Diagnóstico, classificação e sistema de suportes estavam baseados em um procedimento que envolvia três passos;
3. Novo sistema para classificar indivíduos em termos de níveis de suporte necessários recomendava que os níveis de severidade da deficiência (leve, mode-

rado, severo e profundo) não mais fossem utilizados.

4. Desenvolvimento de um modelo de suporte necessário foi baseado em quatro dimensões: funcionamento intelectual e habilidades adaptativas; considerações psicológicas e emocionais; considerações etiológicas e de saúde física; considerações ambientais.
5. Similaridades com outras definições funcionais de incapacidade.

Sistemas para descrever os vários níveis de deficiência mental (leve, moderado, severo e profundo) foram usados por décadas, apesar do constante clamor (BEIRNE-SMITH, ITTENBACH e PATTON, 2002) para que isso fosse mudado. O manual da AAMR de 1992 sugeriu a adoção de um sistema que descrevesse os níveis de suportes necessários ao desenvolvimento de cada área de conduta adaptativa. A intenção desse sistema tinha como único objetivo explicar as limitações funcionais de um indivíduo em termos do nível de suporte que ele ou ela necessitava para poder crescer e desenvolver-se. Os quatro possíveis níveis de apoio necessário estavam assim definidos:

Apoio Intermitente

O apoio é oferecido conforme as necessidades do indivíduo. É caracterizado de natureza episódica, pois a pessoa nem sempre necessita de apoio. O apoio geralmente se faz necessário por períodos curtos durante transições ao longo da vida, como por exemplo, perda do emprego ou uma crise médica aguda. Apoio intermitente pode ser de alta ou baixa intensidade.

Apoio Limitado

A intensidade de apoio é caracterizada por consistência ao longo do tempo. O tempo é limitado, mas não de natureza intermitente, podendo exigir poucos membros do staff e de custo menor, se comparado com outros níveis de apoio mais intensivos. Um exemplo desse tipo

de apoio poderia ser o treinamento para o emprego no mercado competitivo por um tempo limitado ou apoio na transição da vida escolar para a vida adulta.

Apoio Amplo

O apoio amplo é caracterizado pelo apoio regular (por exemplo, apoio diário) em pelo menos alguns ambientes (por exemplo, no trabalho, na escola) e não por tempo limitado (por exemplo, apoio permanente nas atividades de vida diária).

Apoio Permanente

Apoio caracterizado pela sua constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital para sustentação da vida do indivíduo. O apoio permanente tipicamente envolve mais membros do staff e é mais intensivo que o apoio por tempo limitado ou apoio amplo em ambientes específicos.

Apesar de todas as mudanças que essa definição trouxe para a área, ocorreram muitas situações favoráveis e contrárias. As maiores preocupações estavam relacionadas ao nível de corte do QI, às áreas de condutas adaptativas e aos níveis de suporte necessário. Greenspan (1997) levanta sinais indicativos de descontentamento em relação à definição, tais como: poucas secretarias estaduais de Educação Especial adotaram a definição; a publicação de um novo manual sobre retardo mental pela Associação Americana de Psicologia; recusa de outros comitês que estavam trabalhando na revisão de outros manuais de definição em incluir elementos da definição de 1992. Assim, surgem duas outras alternativas de definição de retardo mental que serão apresentadas a seguir.

Definição pela APA – Associação Americana de Psicologia

Em 1996, a Associação Americana de Psicologia publicou o Manual de Diagnóstico e

Prática Profissional em Retardo Mental (JACKBSON & MULLICK, 1996). A publicação do manual tinha como objetivo tornar disponível uma afirmação compreensível sobre o que é Retardo Mental, o que ele significa para o indivíduo e sociedade bem como atender as necessidades dos indivíduos afetados. A definição foi assim descrita: “Retardo mental se refere a limitações significativas no funcionamento intelectual geral; limitações significativas no funcionamento adaptativo, que podem coexistir de forma concorrente com o funcionamento intelectual; as limitações intelectuais e adaptativas devem ocorrer antes da idade de 22 anos”. Segundo Beirne-Smith, Ittenback e Patton (2002), essa definição proposta pela APA acabou sendo um retorno à definição proposta pela AAMR em 1983, com algumas pequenas mudanças. O termo “funcionamento adaptativo” foi utilizado no lugar de “comportamento adaptativo” e o limite da idade de instalação da deficiência foi estendido de 18 para 22 anos. O manual da APA promove o sistema de classificação retornando aos quatro níveis de severidade da deficiência mental: leve, moderado, severo e profundo.

Definição proposta por Greenspan

Greenspan (1997) também propôs uma definição à qual incluiu inteligência conceitual (QI), inteligência prática e inteligência social como componentes fundamentais. Sua conceitualização difere substancialmente do modelo de inteligências múltiplas proposto por Gardner (2000). Fundamentalmente, Greenspan (1997) afirma que retardo mental é claramente uma desordem cognitiva, mas cognição pode ser usada para vários objetivos. A definição proposta por Greenspan está assim descrita: “Pessoas com retardo mental são amplamente percebidas por necessitarem amplo suporte, acomodação e proteção em função de limitações persistentes em inteligência social, prática e conceitual resultantes da incapacidade de alcançar as exigências intelectuais de uma variedade de ambientes e papéis. Essas limitações, na maioria das vezes, são resultantes de anormalidades ou

eventos que ocorrem durante o período de desenvolvimento e que tem efeitos permanentes no desenvolvimento e funcionamento do cérebro". Essa proposta de definição de retardo mental contém alguns elementos da AAMR (suportes, variedade de ambientes), enquanto mantém a ênfase na competência social (Luckasson et al, 1992). O sistema de classificação também inclui aspectos da filosofia da AAMR e sugere que retardo mental pode ser dividido em três subcategorias baseadas no grau da deficiência: limitada, extensiva e permanente. Esses níveis devem estar baseados na necessidade de suportes e não nas dimensões intelectuais.

Definição proposta em 2002

Essas duas propostas alternativas de definição para "retardo mental" mostram, de certa forma, uma insatisfação por parte da comunidade acadêmica e científica da área em relação à definição proposta em 1992. Assim, a AAMR nomeou uma nova comissão, mais uma vez chefiada por Luckasson (LUCKASSON et al, 2002), para realizar um estudo sobre os dez anos de utilização do sistema proposto em 1992. O estudo realizado pela comissão mostra que houve tanto reações positivas quanto reações negativas ao sistema de 1992. Dentre as reações positivas, ressaltam:

1. Mudança do foco na deficiência para a necessidade de apoio. Essa mudança estava ligada à eliminação da classificação dos níveis retardo mental (leve, moderado severo e profundo).
2. Uma outra vantagem da definição estava baseada no modelo baseado em suporte em substituição ao modelo baseado no déficit, muito embora Greenspan (1977) afirmasse que o suporte não foi incluído na definição.
3. A mudança de uma conceituação global de "comportamento adaptativo" para áreas de habilidades adaptativas.

4. Julgamento clínico para determinar "pontos fortes e pontos fracos" no comportamento adaptativo e no diagnóstico de retardo mental.
5. A definição foi elogiada por outras organizações por acreditarem que o modelo de suporte baseado na comunidade prometia estimular melhores serviços. No entanto, durante toda essa década, consumidores expressavam uma tremenda insatisfação devido ao uso contínuo do termo "retardo mental".
6. A eliminação da classificação dos níveis de severidade baseado em QI e o aumento do ponto de corte do QI, para muitos, foi entendida como uma redução da importância do QI, que correspondeu a uma menor importância do mesmo.

Em termos de reações negativas, ressaltam:

1. A adoção da nova definição foi muito menor do que se esperava. Um *survey* realizado com os diretores de Educação Especial dos 50 estados americanos mostrou que 44 estados continuaram usando a definição proposta por Grossman em 1983. Apenas 4 Diretorias de Educação Especial utilizavam a definição proposta em 1992, embora nenhuma delas utilizasse os níveis de suporte. As principais razões indicadas por não adotarem a definição de 1992, foram: (a) inexistência de instrumentos padronizados ou outras formas de avaliar condutas adaptativas; (b) a eliminação da classificação baseada em níveis de QI significou a mudança de uma terminologia amplamente utilizada que não foi claramente substituída uma vez que os níveis de suporte não tinham tal função (DENNING, CHAMBERLAIN E POLLOWAY, 2000).
2. As principais críticas da literatura estavam relacionadas a: (a) eliminação dos níveis de severidade; (b) substituição

dos níveis de suporte por níveis de severidade, muito embora nunca se pretendeu tal substituição; (c) critério de QI de 70 para 75; (d) imprecisão quanto ao uso de habilidades de comportamento adaptativo e suas mensurações; (e) segundo MacMilan, Gresham, Bocian e Lambos (1998), com a eliminação da classificação níveis de severidade, a categoria “retardo mental leve” foi eliminada da definição de 1992 e questionaram se a definição estaria servindo essa população que segundo Field e Sanchez (1999) representa 75% a 89% da população com diagnóstico de “retardo mental”. Um estudo realizado por MacMilan, Gresham, Siperstein e Bocian (1996), com 150 crianças do ensino fundamental, indicou que as escolas se mostraram hesitantes em diagnosticar crianças como portadoras de “deficiência mental leve” e preferiam classificá-las tendo “dificuldades de aprendizagem”; (f) Pesquisas desenvolvidas por Kaufman e Dopleit (1976) e MacMilan, Gresham, e Siperstein (1993) sugeriram que o ponto de corte do QI em 75 considerava como tendo retardo mental 18.4% das crianças americanas africanas e 2.62% das crianças brancas. Esse resultado levou a uma super representação de grupos minoritários.

Diante de tantos problemas, uma nova definição foi proposta em 2002 pela AAMR que definiu retardo mental como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos” (LUCKASSON et al, 2002).

Explicações da definição

1. Retardo mental é uma incapacidade expressa por limitações no funciona-

mento individual dentro do contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo. A incapacidade do indivíduo pode ser caracterizada por problemas severos na capacidade, habilidade e oportunidade de funcionamento. A incapacidade da pessoa, no entanto, deve ser considerada dentro do contexto do ambiente, fatores pessoais e necessidade de suportes individualizados.

2. Dependendo do objetivo da aplicação da definição (diagnóstico, classificação, ou planejamento de níveis de suporte), um indivíduo que é considerado elegível para um serviço destinado a pessoas com retardo mental, podendo a deficiência mental ser classificada de várias formas: pela intensidade de suporte, pela variação de QI, pelas limitações no comportamento adaptativo, etiologia, categorias de saúde mental, etc.
3. A incapacidade se origina antes dos 18 anos. Como na definição de 1992, o 18º aniversário aproxima a idade quando o indivíduo, na sociedade, assume o papel adulto.
4. Comportamento adaptativo está expresso em termos de habilidades adaptativas, conceitual e prática que as pessoas aprendem para funcionar no dia a dia de suas vidas. As limitações no comportamento adaptativo afetam habilidades para responder às mudanças da vida e demandas do ambiente. Em termos operacionais, essas limitações são medidas por dois desvios padrões abaixo da média na avaliação de um dos três componentes (conceitual, prático e social) ou escore geral de medida dos três componentes. O quadro 1 ilustra exemplos de habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.

Quadro 1. Exemplos de Habilidades Adaptativas Conceituais, Sociais e Práticas.

CONCEITUAL	SOCIAL	
1. Linguagem (Receptiva e Expressiva)	5. Interpessoal	9. Ingenuidade
2. Leitura e Escrita	6. Responsabilidade	10. Seguir Regras
3. Conceito de Dinheiro	7. Auto Estima	11. Obedecer Leis
4. Auto Direção	8. Gullibility (ser enganado ou manipulado)	12. Evitar Vitimização
PRÁTICA		
13. Atividades Instrumentais de Vida Diária	Comer	
	Transferência/Mobilidade	
	Toailete	
	Vestir-se	
14. Atividades Instrumentais de Vida Diária	Preparação de Alimentos	
	Atividades Domésticas	
	Transporte	
	Tomar Remédios	
	Gerenciamento do Dinheiro	
	Uso do Telefone	
15. Habilidades Ocupacionais		
16. Mantém a Segurança dos Ambientes		

Fonte: Adaptado de: Luckasson, R. Borthwick-Duffy, S. Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R. I., Snell, M. E., Spitalnik, D.M. E, Spreat, S., & Tassé, M. J.. (2002). **Mental Retardation – Definition, Classification, and Systems of Supports**. 10. ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation.

O sistema de 2002 constrói e amplia o sistema proposto em 1992, incorporando os recentes desenvolvimentos ocorridos na área de retardo mental.

Comparando os sistemas propostos em 1992 e em 2002, nota-se que:

1. O sistema de 2002 mantém: (a) o termo “retardamento”; (b) ênfase na orientação funcional e níveis de suporte; (c) as três características de diagnóstico, relacionadas ao funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, e idade de instalação da deficiência; e, (d) um compromisso forte em relação a intensidade de apoio necessário que deve ser o foco principal do sistema de classificação.

2. O sistema de 2002 incorpora: (a) o critério de desvio padrão para os componentes relacionados a comportamento intelectual e adaptativo; (b) uma quinta dimensão que envolve participação, interações e papéis sociais; (c) fator analítico e conceitual no comportamento adaptativo, sugerindo que habilidades sociais, conceituais e práticas podem representar adequadamente o componente multidimensional da definição; (d) pesquisa recente sobre avaliação de níveis de suportes e determinação da intensidade de suporte; (e) expansão dos três passos do processo de avaliação; (f) discussão expandida do julgamento clínico, das circunstâncias em que ele é exigido, sua definição; (g)

discussão da relação entre o Sistema Proposto em 2002 e outros sistemas de classificação, tais como: Manual de Diagnóstico Estatístico (DSM-IV-TR, manual editado pela Associação Americana de Psiquiatria, 2000); Classificação Internacional de Doenças (CID 10), manual editado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e Classificação, Funcionamento, Incapacidade e Saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2001).

Pressupostos

Como em 1992, pressupostos importantes estão incluídos como parte da definição de retardo mental e são necessários para o entendimento da definição. Os pressupostos adotados em 2002 são os mesmos adotados em 1992, com a diferença que, na definição de 2002, o pressuposto relacionado à validade da avaliação estende a consideração para fatores comportamentais, sensoriais e motores. Além do mais, acrescenta um quinto pressuposto que indica que a descrição das limitações deve estar relacionada ao desenvolvimento do perfil dos suportes necessários.

Modelo Teórico: dimensões da definição

O quadro 2 compara as dimensões da definição de retardo estabelecidas em 1992 e

2002. O modelo de 2002 demonstra uma preocupação com o indivíduo em relação a sua participação, interação e papéis sociais, bem como com a sua saúde mental e cultura. O modelo também manteve o enfoque ecológico como elemento chave para o entendimento da condição de retardo e funcionamento do indivíduo, mostrando assim a relação entre funcionamento do indivíduo, suporte e as cinco dimensões estabelecidas. Tudo vem reforçar ainda mais o modelo multidimensional estabelecido na definição de 1992 e reflete o papel da mediação que os suportes exercem no funcionamento do indivíduo. Esse modelo se torna operacional quando a equipe descreve os pontos fortes e pontos fracos do indivíduo em cada uma das cinco dimensões. Essas descrições são chaves, porque servirão de base para o planejamento dos suportes necessários à melhoria do funcionamento diário.

O Processo de diagnóstico

O sistema de diagnóstico, classificação e indicação de suportes constitui um processo fácil de usar que incide diretamente na necessidade de suporte. A utilização e acompanhamento do sistema envolvem três funções:

FUNÇÃO 1. Diagnóstico de retardo mental: Determinação de elegibilidade.

Quadro 2. Dimensões estabelecidas em 1992 e em 2002.

Dimensões de 1992	Dimensões de 2002
Dimensão I: Funcionamento Intelectual e Habilidades Adaptativas	Dimensão I. Habilidades Intelectuais
Dimensão II. Considerações Psicológicas e Emocionais	Dimensão II. Comportamento Adaptativo (Habilidades Conceituais, Sociais e Práticas)
Dimensão III. Considerações Etiológicas, Físicas e de Saúde	Dimensão III. Participação, Interação e Papéis Sociais
Dimensão IV. Considerações ambientais	Dimensão IV. Saúde (Física, Mental e Etiologia)
	Dimensão V. Contexto (Ambiente e Cultura)

O Diagnóstico de retardo mental existe se: (a) forem constatadas limitações significativas no funcionamento intelectual; (b) forem constatadas limitações significativas no comportamento adaptativo; (c) a idade de instalação da deficiência foi antes dos 18 anos.

FUNÇÃO 2. Classificação e descrição: Identifica pontos fortes e pontos fracos nas cinco dimensões e a necessidade de suporte.

Devem ser descritas capacidades e limitações em cada uma das cinco dimensões: (a) habilidades Intelectuais; (b) comportamento adaptativo; (c) participação, interação e regras sociais; (d) saúde (física, mental e etiologia); (e) contexto (ambiente e cultura).

FUNÇÃO 3. Perfil da necessidade de suporte: identifica os suportes necessários para melhorar o funcionamento.

Deve-se identificar o tipo e a intensidade de suporte necessário, bem como a pessoa responsável por esse suporte em cada uma das nove áreas: (a) desenvolvimento humano; (b) ensino e educação; (c) vida no lar; (d) vida na comunidade; (e) emprego; (f) saúde e segurança; (g) comportamento; (h) social; (i) proteção e advocacia.

Conclusão

Fazendo-se uma análise comparativa entre as duas definições (1992 e 2002), conclui-se que:

1. Apesar da insatisfação por parte dos consumidores, o termo "retardo mental" foi mantido. Segundo a comissão (LUCKASSON et al, 2002), o termo foi mantido por não terem ainda encontrado um outro que melhor o substitua.
2. Os três critérios de diagnóstico foram mantidos: funcionamento intelectual e comportamento adaptativo abaixo da média, idade da instalação da deficiência.
3. A orientação funcional e ênfase nos sistemas de suporte foram mantidas.

4. O compromisso com a classificação que leva em conta os sistemas de suporte foi mantido, embora outros sistemas de classificação sejam aceitos.
5. Manteve-se o contexto de que a condição de deficiência continue sendo encarada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitação no funcionamento intelectual e o ambiente.
6. Reorganiza o comportamento adaptativo em três categorias: habilidades conceituais, sociais e práticas.
7. Reorganiza as dimensões da definição e acrescenta uma quinta dimensão à abordagem multidimensional relacionada à participação, interação e papéis sociais.
8. Adiciona o critério de desvio padrão para os componentes do comportamento intelectual e adaptativo.
9. Incorpora resultados de pesquisas descritas sobre a determinação, intensidade e avaliação de suportes.
10. Amplia o processo anterior de diagnóstico, classificação e níveis de suporte.
11. Amplia a discussão de julgamento clínico fornecendo informações importantes em relação a este aspecto.
12. Discute a relação entre o sistema de 2002 com outros sistemas de classificação, tais como: DSM-IV-TR; CID-10 e ICF.
13. Apresenta um modelo ampliado de abordagem multifatorial para etiologia, que aponta quatro fatores causais: biomédico, social, comportamental e educacional.

Como afirma Heward (2003, p. 202): "ainda é muito cedo para avaliar como essa nova conceituação de retardo mental vai influenciar as práticas em Educação Especial no futuro". Nos Estados Unidos já se têm notícias de que a Divisão de Retardo Mental e Deficiências no

Desenvolvimento do Conselho da Criança Excepcional (CEC) elogiou a nova definição por dar uma atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa apresenta. No Brasil, o assunto ainda não foi sequer discutido. A definição de 1992 foi adotada nos documentos oficiais brasileiros, mas os níveis de suporte não foram discutidos e tão pouco adotados. Durante esses 10 anos, o país continuou utilizando a classificação de retardo mental baseada em QI (grau de severidade: leve, moderado, severo e profundo), talvez por não dispor de escalas que avaliem comportamentos adaptativos, como aconteceu com a maioria dos estados americanos. Porém, como afirmam Hallahan e Kauffman (2003), a maioria das autoridades na área, concordam que a definição de retardo mental não deve (nem pode) ser baseada apenas nos escores de QI. As definições propostas em 1992 e 2002 discutem exaustivamente a importância das áreas de condutas adaptativas na determinação do retardo mental. Espera-se que no Brasil, enquanto não dispomos de escalas que avaliem comportamentos adaptativos, os profissionais da área, ao menos as utilizem em seus "julgamentos clínicos".

Referências Bibliográficas

- BEIRNE-SMITH, M.; ITTENBACK, F. & PATTON, J. R. **Mental Retardation**. Columbus (OH): Merrill Prentice Hall, 2002.
- CLAUSEN, J. A Mental Deficiency Development of a concept. **American Journal of Mental Deficiency**, v.71, p.727-745, 1967.
- CLAUSEN, J. A The continuing problem of defining mental deficiency. **Journal of Special Education**, v. 6, p. 727-745, 1972a.
- CLAUSEN, J. A Quo vadis, **Journal of Special Education**, v. 6p. 52-60, 1972b.
- DENNING, C. B., CHAMBERLAIN, J. A., POLLOWAY, E., A. An evaluation of state guidelines for mental retardation: Focus on definition and classification practices. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v. 35, p. 226-232, 2000.
- DOLL, E. A The essential of an inclusive concept of mental deficiency. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 46, p. 214-229, 1941.
- DUNN, L. M. Special Education for the mildly retarded—Is much of it justifiable? **Exceptional Children**, v. 35, p. 5-22, 1968.
- FIELD, M. A E SANCHEZ, V. **A Equal treatment for people with mental retardation: Having and raising children**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- GARDNER, H.. **Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21rst century**. New York: Basic Books, 2000.
- GREENSPAN, S. Dead manual walking? Why the 1992 AAMR definition needs redoing. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v. 32, p.179-190, 1997.
- GROSSMAN, H. J.(Ed.) **Manual on terminology and classification in mental retardation**. Washington (DC): American Association on Mental Deficiency, 1973.
- GROSSMAN, H.J.(Ed.) **Manual on terminology and classification in mental retardation**. Washington (DC): American Association on Mental Deficiency, 1977.
- GROSSMAN, H. J.(Ed.) **Classification in mental retardation** (rev. Ed.). Washington (DC): American Association on Mental Deficiency, 1983.
- HARDMAN, M. L, DREW, C. J. E EGAN, M. W. **Human Exceptionality – School, community and family**. Boston: Allyn and Bacon, 2005.
- HERBER, R. E. A Manual on terminology and classification in mental retardation **Monograph Supplement to the American Journal of Mental Deficiency**, v. 6, 1959.
- HERBER, R. E. A manual on terminology and classification in mental retardation (rev. ed.)..

Monograph supplement to the American Journal of Mental Deficiency, v. 64, 1961.

HEWARD, W. L. **Exceptional Children** – an introduction to Special Education. Columbus: Merrill Prentice Hall, 2003.

JACKBSON, J. W. & MULICK, J. A. **Manual on diagnosis and professional practice in mental retardation**. Washington (DC): American Psychological Association, 1996.

KAUFFMAN, A. S. & DOPPELT, J. E. Analysis of WISC – R standardization data in terms of the stratification variables. **Child Development**, v. 47, p.165-171, 1976.

LUCKASSON, R., COULTER, D. L., POLLOWAY, E. A., REISS, S., SCHALOCK, R. I., SNELL, M. E., SPITALNIK, D. M. & STARK, J. A. **Mental Retardation – Definition, Classification, and Systemas of Supports**. 9. ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 1992.

LUCKASSON, R. BORTHWICK-DUFFY, S. BUNTINX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SCHALOCK, R. I., SNELL, M. E., SPITALNIK, D. M. E, SPREAT, S., & TASSÉ, M. J.. **Mental Retardation – Definition, Classification, and Systemas of Supports**. 10. ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.

MACMILLAN, D. L., GRESHAM, FM. B, K. M. E LAMBOS, K. M.. Current plight of borderline students: Where do they belong? **Education and Training in Mental Retardation and**

Developmental Disabilities, v. 33, p. 83-94, 1998.

MACMILLAN, D. L., GRESHAM, FM., SIPERSTEIN, G. N. E BOCIAN, K. M The labyrinth of IDEA: School decision on referred students with subaverage general intelligence. **American Journal on Mental Retardation**, v. 101, p.161-174, 1996.

MACMILLAN, D. L., GRESHAM, F. N. E SIPERSTEIN, G. N.. Conceptual and psychometric concerns about the 1992 AAMR definition of mental retardation. **American Journal of Mental Retardation**, 98, 325-335, 1993.

PCMR – PRESIDENT'S COMMITTEE ON MENTAL RETARDATION. **The six hour retarded child**. Washington (DC): US Government Printing Office, 1970.

TREDGOLD, A E. **Mental Deficiency**. London: Tindall & Fox, 1908.

TREDGOLD, A E. **A textbook of mental deficient**. Baltimore: Wood, 1937.

WARREN, S. F. Mental retardation: Course, characteristic, or coin of realm? **AAMR News and Notes**, v.I, p. 10-11, maio/junho, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of functioning, disability and health (ICIDH-2)**. Geneva: WHO, 2000a.

WORLD HEALTH ORGANIZATION). **International Classification of functioning and disability (ICIDH-2)**. Full version. Geneva: WHO, 2000b.

O ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR E A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

THE DEAF STUDENT IN REGULAR SCHOOL AND THE MANDATORY SCHOOLING

Maria Aparecida Leite SOARES¹

RESUMO

Este artigo, a partir de uma dupla base - de estudos e de minha experiência prática - tem por objetivo discutir a escolaridade obrigatória do aluno surdo do ensino regular, considerando que, somente por meio de uma relação entre professor do ensino especial e professor do ensino regular, é que os conhecimentos acumulados por ambos se integram, a partir das diferentes experiências educacionais, possibilitando a construção do novo teórico-prático que se pretende obter para poder produzir práticas pedagógicas diferentes das que até então, ambos, praticavam isoladamente.

Palavras-chave: Escolaridade; Educação Especial; Aluno Surdo.

ABSTRACT

This article, from a double base - of studies and my practical experience - has for objective to debate the mandatory schooling for deaf students in common education, considering that, only through a relationship between special education and regular education teachers, their knowledge can be integrated, from their different educational experiences, making possible the new construction of the theoretician-practical that is intended to be obtained to produce pedagogical practices other than those being, by both, isolated practiced.

Key words: *Schooling; Special Education; Deaf Student.*

Introdução

Para escrever este texto fiz uma seleção das publicações e produções teóricas que iriam subsidiar o meu trabalho. Entretanto, em várias partes tive que recorrer a exemplos obtidos

durante a minha atuação prática no ensino especial com surdos que ocorreu de diversas formas. Considero que esta dupla fonte – teórica e de experiência prática – longe de fragilizar um estudo, pode se constituir em fator de consistência. É, portanto, sobre essa dupla base, de

⁽¹⁾ Professora da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Curso de Fonoaudiologia. E-mail: cidinhals@uol.com.br

estudos e de minha experiência profissional, que procurei produzir este artigo.

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. (SACRISTÁN, 1999, p. 18)

Iniciei a minha atuação na educação de surdos como professora da Educação Infantil e depois das séries iniciais do Ensino Fundamental em instituição especializada. Naquele momento, além de ter que desenvolver os conteúdos curriculares, eu também era responsável pelo trabalho específico de aquisição de linguagem oral. Esse trabalho, considerado pré-requisito para a aprendizagem do conteúdo escolar, fazia parte da atuação dos professores, nessa época.

A experiência posterior como professora do ensino regular com crianças ouvintes me forneceu elementos para refletir sobre a diferença entre o ensino especializado e o ensino comum na maneira de atuar em relação à escolaridade dos seus respectivos alunos. O período escolar, no ensino especializado, contemplava o trabalho clínico de aquisição da linguagem oral. Dessa forma, o tempo despendido para o conteúdo das disciplinas, consideradas nucleares do currículo, era bastante reduzido o que, a meu ver, trouxe prejuízo ao trabalho do professor e à escolaridade dos alunos (SOARES, 1990).

Mais tarde, ao prestar serviço de acompanhamento escolar para alunos surdos inseridos no ensino regular privado, numa clínica privada, por um período de dez anos, esse trabalho contribuiu para compreender, primeiramente, que várias produções teóricas que traziam descrições acerca do desempenho do aluno surdo em relação à escolaridade, principalmente na escrita, ou então sobre o comportamento de alunos surdos de um modo geral, reportavam-se aos alunos

surdos das instituições especializadas e das classes especiais.

A política que originou o surgimento de uma rede privada de ensino permitiu que várias crianças que possuíam deficiências frequentassem o ensino comum. Pela posição social que ocupavam, certos pais recusavam o ensino especializado preferindo que seus filhos permanecessem integrados no ensino comum. Essas crianças usufruíam todo atendimento clínico e pedagógico necessário para garantir a sua permanência escolar de forma integrada.

A maioria dos trabalhos produzidos a respeito do desempenho acadêmico dos alunos surdos reportava-se aos alunos do ensino especializado. Poucos se dedicaram a estudar sobre essa realidade escolar diferenciada, vivida de forma integrada pelos alunos que freqüentavam o ensino privado. Destaco, aqui, Balieiro (1989) que aponta, nesse estudo, algumas dificuldades enfrentadas por esses alunos. Em um estudo (SOARES, 1990) em que tomo como tema a maneira como tinha sido compreendida, até então, a escolaridade dos alunos do ensino especializado ressalto a diferença entre as dificuldades dos alunos surdos apontadas por Balieiro daquelas apresentadas pelos alunos do ensino especializado. Fiz referência, na época, ao currículo utilizado pelo ensino especializado².

Os modelos apresentados como modelo genérico de desempenho dos surdos em relação à leitura, produção escrita, produção oral, entre outros aspectos, na verdade, eram afirmações que diziam respeito ao comportamento de um público bem definido. Tratava-se de modelos extraídos do desempenho de alunos surdos oriundos da população mais pobre, que não contavam com atendimento terapêutico satisfatório (não por falta de competência dos profissionais, mas por conta da precariedade da oferta desses serviços), e com trabalho escolar que estabelecesse como objetivo principal fazer com que seus alunos pudessem adquirir o mesmo

² Verifiquei, nesse estudo, a partir da Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (BRASIL.MEC.CENESP, 1979) que havia grande concentração na carga horária para as disciplinas voltadas ao desenvolvimento do aproveitamento dos resíduos auditivos e desenvolvimento da fala e menor concentração para o ensino das disciplinas consideradas nucleares do currículo escolar.

conteúdo escolar que, em princípio, era destinado aos ouvintes.

Essa experiência foi muito importante e a questão política nos elementos obtidos por meio dela tem sido, desde então, o eixo norteador do meu trabalho intelectual e da minha atuação prática.

A educação, como prática de intervenção social, é mediação universal das práticas de trabalho, de vida social e de cultura, práticas que, por sua vez, constituem as mediações da própria existência histórica dos homens. (...) A existência humana se dá pelo tríptico universo do trabalho, da sociedade e da cultura. (...) O conhecimento envolve-se intrinsecamente com essas três dimensões existenciais. O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação de símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar tendo em vista uma projetividade – o trabalho ganhando um sentido. (SEVERINO, 2001 p.52 e 53)

Outra experiência, como professora de classe especial numa escola regular, permitiu compreender como o isolamento do trabalho realizado na classe especial refletia a relação de complementaridade entre ensino comum e especial (SOARES, 1999). A organização de inúmeras atividades não previa a participação dos alunos da classe especial de surdos, como, por exemplo, os horários destinados às aulas de Educação Física. A partir do momento que pôde ser demonstrado (claro que após muita insistência e discussão) que os alunos surdos se saíam tão bem quanto os ouvintes, e o fato de não ouvirem e não falarem não os impedia de participar dos jogos junto com outras turmas, o professor passou a preocupar-se em se fazer entender e entendê-los e dirigir-se a eles de forma semelhante aos outros alunos.

Depois, atuando na supervisão de estágio para alunas dos cursos de Fonoaudiologia, Psicologia e Pedagogia, habilitação em Distúrbios da Áudio Comunicação, num programa que visava o atendimento de alunos ouvintes que apresentavam dificuldades escolares e alunos surdos que freqüentavam o ensino regular, pude verificar a diferença que existia das dificuldades encontradas pelos alunos surdos que freqüentavam o ensino regular nas escolas públicas e as que se deparavam os alunos surdos que freqüentavam o ensino regular, privado.

Ao assumir, mais tarde, a responsabilidade pela elaboração e implementação da proposta de uma escola especializada para surdos, essas experiências contribuíram no sentido de definir como incumbência prioritária do professor, o ensino da leitura e da escrita por esta ter sido relegada a segundo plano no modelo de escolaridade vigente, até então.

A melhor forma de o aluno surdo aprender e as possibilidades de obter desempenho satisfatório têm sido abordadas por diferentes estudos, a partir de diferentes maneiras de compreender não só o ensino escolar de um modo geral como também o ensino escolar dos indivíduos com deficiências, no caso, os surdos.

A presença do aluno surdo no ensino regular

No Brasil, a inserção de crianças surdas no ensino regular precede as iniciativas decorrentes das novas políticas educacionais.

Há vários exemplos de alunos que foram encaminhados pelos próprios profissionais da instituição especializada que freqüentavam. Esses encaminhamentos eram feitos com base na avaliação do desempenho escolar e o nível de desenvolvimento da linguagem oral. Dependendo da “potencialidade” do aluno, ele era encaminhado para freqüentar o ensino junto aos ouvintes. Essa avaliação da “potencialidade”, normalmente, contava com a possibilidade da família de arcar com os atendimentos específicos, fonoaudiológicos e/ou pedagógicos, além, obviamente, de

essa família ter condições de atuar com essa criança em colaboração ao trabalho desses profissionais, acatando as orientações.

Havia, também, aqueles que nem chegavam ao ensino especializado. Assim que obtinham o diagnóstico eram encaminhados às clínicas privadas em que os próprios profissionais se responsabilizavam pelo encaminhamento e acompanhamento numa escola de Educação infantil, privada obviamente.³

Portanto, o ingresso no ensino regular, por parte de alguns alunos surdos, dependia, somente, da possibilidade da família em arcar com os atendimentos clínicos específicos. (Cf. BALIEIRO, 1989)⁴

Mas havia também aqueles que, pela escassez de vaga nas instituições especializadas e o número reduzido de classes especiais, ingressavam no ensino regular, mesmo não contando com nenhum serviço de atendimento terapêutico paralelo. Às vezes recebiam atendimento terapêutico fonoaudiológico em unidades de serviço público de saúde, mas nem sempre recebiam acompanhamento em relação ao que realizavam ou não na sala de aula. Os contatos entre professor e terapeuta aconteciam muito raramente. Nesses casos, devido à ausência de um trabalho próximo ao professor, a escola, de certa forma, se desobrigava em relação à aprendizagem dos conteúdos por parte desses alunos e estes, normalmente, apresentavam baixo desempenho escolar.

Isso demonstrava que estar inserido ou não numa escola comum e ter acesso ao conteúdo que era oferecido nas escolas dependia menos da perda auditiva e mais da condição social, o que já era demonstrado pela relação existente entre a população excluída das escolas e classe social.

As políticas internacionais deram maior impulso ao ensino, já manifestado por estudiosos

da educação especial, de uma participação integrada de alunos com deficiências, nas salas de aula do ensino regular. Vários dos que se manifestavam a favor da integração, além claro, da conotação política das suas posições em favor de uma escola democrática, basearam-se nos estudos acerca da ineficiência do ensino especializado em relação à escolaridade dos seus alunos. Bueno (1993) relatou que a maioria dos alunos das classes especiais não ultrapassava as séries iniciais, assim como Jannuzzi (1985) e Soares (1990 e 1999) já haviam abordado o predomínio do trabalho terapêutico sobre o escolar.

O debate atual sobre a inserção do aluno surdo ganha relevância maior, porque não é uma discussão genérica sobre a educação de surdos. Diz respeito a um público localizado socialmente – os surdos das camadas populares – e isso traz implicações sobre a difícil tarefa da inserção de alunos que, além da deficiência orgânica, possuem outros elementos de discriminação, num sistema educacional que historicamente tem excluído aqueles cuja origem faz com que não correspondam às expectativas criadas pela escola.

Então, apesar de não possuímos, ainda, uma escola democrática, a política que oficializa a inserção das crianças com deficiências nas classes regulares das escolas públicas provoca um novo rumo nos estudos referentes à educação. Isso está presente tanto no campo da educação comum quanto no da educação especial. A escolaridade tornou-se foco principal dos estudos devido às novas políticas educacionais adotadas pela influência das mudanças econômicas, políticas e tecnológicas que vêm ocorrendo na maioria dos países.

A obrigatoriedade da escola para todos passa a ser destaque na mídia, volta a fazer parte dos discursos políticos e torna-se centro de

⁽³⁾ Apresento essas informações obtidas no passado, para demonstrar que isso ocorria anteriormente às medidas adotadas, atualmente, para responder às novas políticas educacionais. O que não significa que não continue ocorrendo até hoje.

⁽⁴⁾ Esse estudo, já citado anteriormente neste texto, aborda sobre o trabalho realizado com esses alunos. SOARES, (1990) também faz referência sobre as diferentes ações que tornam possível a esses alunos o acesso à escolaridade, integrados aos ouvintes.

atenção de diversos setores organizados da sociedade.

A escolaridade obrigatória faz parte da realidade social e se transformou em uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas dos indivíduos. É considerada um indicador da realidade de vida. (...) Aqueles que têm educação em maior medida e de mais alta qualidade têm condições das quais não dispõem os que carecem dela. (...)

A educação escolarizada é uma espécie de qualidade acrescentada que, uma vez adquirida, condiciona todo o futuro. (SACRISTÁN, 2001, p. 35)

Muito conhecimento já foi produzido acerca do fracasso escolar nas nossas escolas públicas e vários estudiosos da educação de surdos escreveram sobre a precariedade do ensino especial no que diz respeito à escolaridade de seus alunos.

A partir da década de 1990, o ensino especializado de surdos retoma a orientação baseada no uso da língua de sinais, interrompendo a orientação do Método Oral, adotado, oficialmente, em nosso país, desde o início da década de 1950. Os estudos sobre a língua de sinais não se restringem ao campo da Lingüística, mas extrapolam para a Antropologia. Seu uso pelos surdos deixa de ser visto apenas como forma de substituição da língua oral, mas como elemento definidor de uma cultura (SKLIAR, 1998) e, sob esta base, os estudos sobre a inserção dos alunos surdos no ensino regular

são adotados sob diferentes orientações.

A maioria desses estudos apresenta como principal problema, além do baixo desempenho acadêmico, o comprometimento na relação dialógica entre professor e aluno surdo e este com os demais alunos ouvintes. (LACERDA, 2000; TARTUCCI, 2002; CAPELLINI, 2002).

A ausência de uma língua comum entre ouvintes e surdos é vista como a principal dificuldade de se estabelecer a relação necessária para ensino e aprendizagem. Além disso, foi verificado, também, que grande parte das atividades são elaboradas para os alunos ouvintes sendo inadequadas para os surdos. Embora a presença do intérprete em sala de aula seja considerada por muitos como uma exigência para auxiliar os usuários de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), alguns estudos demonstram que essa medida nem sempre tem contribuído para o melhor desempenho escolar do aluno surdo (TESKE, 2003).

Não desconhecemos que na época em que o ensino especializado de surdos, sob a orientação do Método Oral, adotava a língua falada como pré-requisito para aprendizagem, a maioria dos alunos surdos, mesmo com idade para cursar o Ensino Fundamental, ingressava sem que tivesse adquirido a linguagem oral.⁵ Isso era decorrente da precariedade dos nossos serviços públicos de saúde que não dispunham de profissionais e tampouco de equipamentos necessários para a realização desse tipo de atendimento. (BALIEIRO & BALIEIRO, 1987).

Quando o ensino de surdos era baseado no uso da linguagem oral, os alunos surdos das camadas mais pobres, que dificilmente eram oralizados, pelas razões já apresentadas⁶,

⁽⁵⁾ Hoje, a exigência passa a ser a aquisição da língua de sinais, mas o problema permanece semelhante. Ou seja, a maioria dos alunos surdos oriundos das camadas populares que chega para cursar o Ensino Fundamental não possui nem língua oral, nem língua de sinais.

⁽⁶⁾ Obviamente não desconheço que alguns surdos mesmo tendo usufruído dos trabalhos específicos necessários à oralização não conseguiram uma produção de fala satisfatória. Se os surdos, pela deficiência da audição, são impedidos de construir língua oral de modo semelhante aos ouvintes, certamente que fazer com que uma criança surda aprenda a língua oral requer que se elaborem procedimentos formais para que essa aprendizagem possa acontecer. Fazer com que o surdo seja exposto a língua oral para que possa compreendê-la e também produzi-la é conteúdo formal que requer um trabalho sistematizado – na época em que, isso era realizado no horário escolar, como parte do trabalho do professor em sala de aula, trouxe muito prejuízo à escolaridade dos alunos surdos e à formação do professor (Soares, 1990 e 1999) – e como tal, implica numa situação de ensino e aprendizagem que envolve o terapeuta e a criança surda. Quero dizer com isso que, nessas atividades, assim como em qualquer outra que envolve seres humanos numa relação de ensino e aprendizagem, estão presentes uma série de elementos que interferem nos resultados às vezes de maneira positiva, outras vezes não.

ingressavam na escola sem compreensão e produção da fala. Entretanto, isso não impedia que professor e alunos interagissem. As necessidades criadas e exigidas pelo contexto propiciavam a construção de formas de se comunicar que, apesar de serem acompanhadas da fala, não diziam respeito, ainda naquele momento, ao ensino da língua oral e nem tinham qualquer correspondência com as atividades específicas para esse fim. Era uma linguagem construída pela interação entre os alunos e entre os alunos e professores a partir das *necessidades comunicativas* (GERALDI, 1997)⁷ dos integrantes da escola e isso permitia ao professor construir práticas pedagógicas de acordo com o conteúdo curricular definido para aquela turma.⁸

Illiano (2002), em estudo baseado no currículo prescrito de uma instituição educacional especializada para surdos, verificou que, no período de 1989 a 1997, não constavam no currículo quaisquer componentes que caracterizassem a escola como específica para surdos. Anteriormente a essa data, quando o seu trabalho era norteado pelo Método Oral, as disciplinas voltadas ao trabalho específico de aproveitamento dos resíduos auditivos e aquisição da língua oral faziam parte do seu currículo escolar. Somente de 1998 a 2001 é que foram incorporadas, como decorrência da mudança de orientação lingüística adotada, as disciplinas referentes ao ensino baseado no uso da língua de sinais.

Chama a atenção o fato de que, num período de oito anos – 1989 a 1997 – nenhuma disciplina específica do ensino de surdos fizesse parte do currículo. Sabendo que, até então, as disciplinas específicas eram aquelas referentes à aquisição da língua oral, isso significa que, nesse período, não foi realizado, pelo menos na escola, nenhum trabalho específico baseado numa orientação lingüística em particular. Se

pensarmos que oito anos é a duração prevista para a conclusão do Ensino Fundamental, podemos supor que alguns alunos puderam ingressar e freqüentar esse nível de ensino, sem que fosse determinada a aquisição de uma língua como pré-requisito para a aprendizagem do conteúdo escolar.

Se o aluno do Ensino Fundamental da instituição em questão, no período de 1989 a 1997, deixou de receber atendimento específico para a oralização e a orientação baseada no uso da língua de sinais não havia sido ainda adotada, qual era a linguagem que estava presente na relação professor/aluno? É provável que entre os alunos surdos a comunicação tenha se dado por meio de sinais. Talvez, não necessariamente LIBRAS, mas sinais construídos na interação entre eles. Mas na interação com o professor, qual seria a língua utilizada? Como o professor se fez compreender pelo aluno e como o compreendeu? E é óbvio que isso ocorreu, pois, caso não tivesse sido criada uma linguagem comum, não seria possível se estabelecer uma relação entre professor e aluno e sem ela não haveria ensino e aprendizagem. E o que teria possibilitado a produção dessa linguagem?

Bem, em primeiro lugar creio que foi o espaço demarcado. O local onde se realiza o ensino especializado tem sido o espaço demarcado para o aluno com deficiência.

Quando um aluno surdo ingressa no Ensino Fundamental do ensino regular, sem que tenha adquirido língua oral ou língua de sinais (atualmente, no caso do aluno ser usuário de LIBRAS, a presença de um intérprete na sala de aula é recomendada), a professora se diz não preparada para atuar com esse aluno, por ser impossível conseguir estabelecer um tipo de comunicação e conseqüentemente, isso a impede

⁽⁷⁾ GERALDI (1997, p.50) recorre a Bakhtin para explicar que *o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire conteúdo.* GERALDI escreve que a língua materna dos surdos filhos de pais ouvintes é *construída aleatoriamente segundo as necessidades comunicativas de pais, irmãos e adultos que (...) por meio de processos interativos (...) constituem compartilhadamente uma linguagem.* (p.54).

⁽⁸⁾ Não vou abordar aqui questão da insuficiência do ensino escolar especializado sob a orientação do Método Oral por não ser objetivo deste trabalho. Sobre isso ver **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?** (SOARES, 1990) e **A educação do surdo no Brasil** (SOARES, 1999).

de estabelecer uma relação dialógica. Quando um aluno, em condições semelhantes chega no ensino especial, independentemente de ter adquirido ou não um tipo de linguagem, nenhum professor dirá que não está preparado para recebê-lo, mesmo que de fato não esteja.

E o que possibilita a distinção entre a maneira de proceder da professora do ensino regular do procedimento da professora do ensino especial?

Bem, a primeira possibilidade já foi citada que é a demarcação do espaço. Ou seja, o ensino especial é o lugar que lhe tem sido reservado, independente de possuir ou não uma língua, ao contrário do espaço do ensino regular. A segunda possibilidade é a experiência que redunde na capacidade de conseguir estabelecer uma interação com indivíduo surdo de qualquer idade, que sabe falar ou não, usuário de LIBRAS ou não. E como é construída essa experiência pelo professor de surdos? Pelas *necessidades comunicativas* dos diferentes alunos, *necessidades comunicativas* que surgem em função de um conhecimento que deve ser ensinado e deve ser aprendido. Quanto mais clareza tiver o professor da sua função, do seu papel a ser cumprido para que o direito à escolaridade seja adquirido, de fato, pelos seus alunos, mais *necessidades comunicativas* em sala de aula surgirão. E isso é substância essencial para a relação dialógica e matéria prima da relação ensino e aprendizagem. É o que constitui as práticas pedagógicas e é por meio delas que a capacidade de estabelecer formas de se comunicar, de interagir com os diferentes alunos, se desenvolve:

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam a educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo. Este princípio está bem assimilado no senso comum, mas não tem sido contemplado adequadamente pelos posicionamentos cientificistas. (SACRISTÁN, 1999, p. 31)

A atuação do especialista junto ao professor do ensino regular

As produções atuais sobre o insucesso da escolaridade obrigatória voltam-se para a questão da diversidade dos sujeitos que ingressam e como essa escolaridade não tem sido obrigatória para todos. É nesse sentido que Sacristán (2001, p.71-72) pergunta:

O que acontece quando uma instituição como a escola obrigatória se depara com toda diversidade social e dos indivíduos, sendo ela, por sua história, um modelo para assimilar a variedade submetendo-a a um padrão de pensamento e de conduta? Pois simplesmente tolera mal essa circunstância. Uma escola comum que satisfaça o ideal de uma educação igual para todos (o que pressupõe em boa parte um currículo comum), na paisagem social das sociedades modernas, acolhendo sujeitos muito diferentes, parece uma contradição ou uma impossibilidade.

Conforme Sacristán (2001, p.77), a educação ao mesmo tempo que tem como ideal a *socialização homogeneizadora* pretende provocar a *diferenciação individualizadora*. A educação estabelece como fim a socialização, mas exclui as diferenças.

E, talvez, nesse universo da diversidade, o aluno que não fala e não ouve o que os outros falam seja considerado o mais diverso. Principalmente porque a atividade escolar é pautada pela linguagem oral. A leitura e a produção da escrita do surdo é, talvez, o que mais tem chamado a atenção dos estudiosos ultimamente.

Segundo Cagliari (2003, p.35), as crianças se defrontam no período de alfabetização com palavras conhecidas e as primeiras atividades concentram-se nas palavras. Para aprender a ler, o aluno precisa entender a relação entre a linguagem oral e a escrita.

Nesse procedimento descrito por Cagliari, é possível identificar os elementos complicadores para um aluno surdo. Em primeiro lugar, a relação linguagem oral com a escrita. Na época em que

o ensino especializado era baseado no Método Oral, os recursos utilizados como apoio para a correspondência da linguagem escrita com a linguagem oral residiam em tornar bem visível (muitas vezes de forma exagerada) a posição e o movimento da língua e dos lábios para a emissão dos fonemas, associando ao movimento utilizado pelos alunos, com as mãos, para que, por meio da percepção tátil, aprendessem a produzir os fonemas da língua. Isso só era possível porque esses alunos, mesmo que não conseguissem emitir alguns fonemas, já tinham memorizado esses movimentos e sabiam fazer a correspondência, pois isso fazia parte do trabalho de desenvolvimento da fala.⁹

Descrevo esse procedimento para demonstrar que, na época em que o ensino especializado de surdos adotava o Método Oral, a relação da linguagem oral com a linguagem escrita, diferente do trabalho com crianças ouvintes, não contava com o apoio da percepção auditiva, mas apenas com os recursos utilizados para a produção oral.

Esse complicador, então, é referente a esse tipo de aluno, ou seja, a aluno surdo que já foi submetido a um trabalho de desenvolvimento da fala.

Para o aluno surdo usuário somente de LIBRAS, a relação linguagem escrita com linguagem oral é impossível de ser exigida.

E para o aluno que não possui nenhuma das duas, essa relação também não existe.

Procedimentos de ensino como esses chamam a atenção sobre as exigências que estão postas para que o profissional especializado no ensino de surdos atue no ensino regular no sentido de contribuir para que o aluno surdo possa realizar as atividades em sala de aula junto aos colegas ouvintes.

Para que isso ocorra, é necessário que as práticas pedagógicas possibilitem a participação

de todos os alunos na execução das atividades. E como é possível que um professor que nunca teve qualquer contato com aluno surdo, que desconheça os procedimentos utilizados para a alfabetização do aluno surdo, cuja única forma que conhece de se dirigir aos alunos é pela fala, consiga romper com esse modelo de atuação criado ao longo de sua experiência. O que precisa saber um professor que inúmeras vezes fala com os alunos enquanto escreve na lousa, ou seja, de costas para a turma, procedimento que, dirigido a uma turma de ouvintes, não interfere na recepção do conteúdo que está sendo transmitido? Que tipo de orientação precisa o professor que várias vezes solicita, apenas utilizando a fala, que os alunos peguem revistas e recortem figuras de animais, ou de partes do corpo, ou de meios de transporte? Ou que outras vezes solicita que recortem as figuras que comecem com uma determinada sílaba (**ca** ou **ma**, ou **la**)? Poderia, aqui apresentar dezenas de situações semelhantes a essas.

O novo contexto criado pela determinação das novas políticas acrescenta como exigência ao professor do ensino comum a transformação das suas práticas para que estas, ao contrário de incidir sobre as diferenças para excluí-las, garantam a escolaridade obrigatória a todos. E exige do professor do ensino especial o abandono das práticas que incidiam sobre as diferenças que pouco contribuíam para o direito à escolaridade obrigatória.

Alguns estudos realizados, atualmente, para verificar o desempenho dos alunos que possuem um tipo de deficiência e que freqüentam o ensino regular, demonstram o desconhecimento, por parte dos professores do ensino regular sobre as condições e possibilidades de aquisição, pelo aluno, do conteúdo transmitido pela escola, bem como dos procedimentos adequados de ensino.

⁹ Acho importante deixar claro, em primeiro lugar, que não fiz essa descrição no sentido de apresentar esse procedimento como o mais adequado para o trabalho de alfabetização com surdos, nem tampouco como um modelo a ser utilizado. Em segundo lugar, ao escrever que o trabalho de alfabetização, pautado na relação entre linguagem escrita e linguagem oral, não é adequado ao aluno surdo não significa afirmar que ele é adequado para os ouvintes. Isto é, não significa que, ao apresentar os complicadores para o aluno surdo, eu esteja avaliando esse tipo de orientação. Em terceiro lugar, isso não quer dizer que a minha posição seja de contrariedade em relação escolarização de alunos surdos no ensino regular junto aos ouvintes.

Nesse sentido, Duarte e Manzoli (2004, p.9) mostram que professores do ensino regular, que tinham alunos com deficiências nas suas turmas, apresentaram insatisfação pelo desconhecimento de procedimentos adequados para o ensino desses alunos. Relatam o quanto os incomodam não saber avaliar a sua atuação junto a esses alunos, sentindo-se inseguros a respeito da forma de agir:

A professora por sua vez, sente-se “frustrada” por não dispor de conhecimentos suficientes para atender as necessidades educacionais da aluna e diz “não saber avaliar o quanto o seu trabalho está sendo significativo” e de qualidade para a aluna. Sabe muito bem, avaliar o seu trabalho diante dos demais alunos e o que espera deles, mas em relação à Margarida, se sente insegura. (DUARTE e MANZOLI, 2004, p.9)

Afirmam que as orientações que lhes foram oferecidas não forneceram subsídios que lhes possibilitassem a construção dessas práticas:

A falta de informações quanto à maneira de desenvolver o trabalho com os conteúdos com os alunos incluídos também é uma dificuldade freqüentemente citada pelas professoras. (...) A fala sobre o acompanhamento que recebeu da responsável pela implementação da política de inclusão, ao pedir orientação para desenvolver o trabalho com os alunos: (...) chamei a B..., que é responsável pelos deficientes da rede e tal, ela é pronta para ajudar, mas é teórico. (...) Eu acho que como nós estamos iniciando, nós tínhamos que ter uma ajuda maior, uma ajuda real. Eles podem citar uma série de exemplos que eu já tentei, mas essas tentativas são impossíveis de eu fazer em cada conteúdo, sendo que a classe toda vai ficar de lado. Eu não vou caminhar quase nada, não que eu não vou caminhar porque a classe não está entendendo, porque dois não estão entendendo, então até que ponto eu estou sendo justa com os outros 35 alunos meus. É uma situação preocupante neste sentido. Não que eu não acho certo a

inclusão, porque a partir da inclusão eu percebo crianças na rua, no supermercado ... e elas estão se sentindo aceitas, é muito bom. Meus alunos respeitam muito eles (...). Eles estão sendo inseridos na comunidade, mas não é esse o objetivo, a inserção simplesmente, é que eles tenham aprendizagem quase igual a dos outros e eu sei que isso é impossível. Até que ponto eu devo aprovar, reprovar, o que eu faço? É um problema que eu sinto como professor, por mais que eu fale com a Beth, e sem querer criticá-la, por mais que eu fale com ela, ela não consegue chegar no âmagô, porque ela não está no dia-a-dia desses dois alunos, ela só vai me dar alguns conselhos (MONTALVÃO et al., 2004, p.12)

Esses relatos alertam para as exigências que estão sendo impostas ao profissional da educação especial, pelas novas políticas educacionais. Esse novo contexto requer que, assim como os alunos do ensino especial, os profissionais também se “incluam” no ensino regular. Isso não significa e nem pode significar a anulação da especificidade do seu trabalho, do seu conhecimento que ganha, a meu ver, maior importância neste momento.

Entretanto, torna-se necessário acrescentar a esse conhecimento sobre a especificidade do modo de aprender dos alunos surdos, por exemplo, o conhecimento de como são produzidas as práticas pedagógicas para a transmissão dos conteúdos das diferentes disciplinas para uma turma de alunos do ensino regular. Uma turma que apresenta, muitas vezes, uma diversidade maior que a da sala especial ou da sala de recursos, em que se procura agrupar os alunos por tipo de deficiência. É necessário adquirir conhecimento sobre as práticas pedagógicas que são utilizadas pelo professor do ensino regular para saber qual é o conhecimento, a respeito do aluno com deficiência, que ele precisa ter para atuar na sala de aula. Às vezes são oferecidas aos professores do ensino regular uma quantidade enorme de informações sobre a deficiência que o aluno possui e quase nada sobre a maneira como ele aprende e os

procedimentos que devem ser utilizados para o ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Cabe ao especialista da educação especial a difícil tarefa de compreender que atuar junto ao professor do ensino regular não significa orientá-lo no sentido de torná-lo capaz de reproduzir práticas que são adotadas no ensino especial. Acho importante apresentar, novamente, o relato da professora, já exposto neste texto, porque ele é uma ilustração clara de como isso pode ocorrer: (...) *Eles podem citar uma série de exemplos que eu já tentei, mas essas tentativas são impossíveis de eu fazer em cada conteúdo, sendo que a classe toda vai ficar de lado.*(...)

Considero essa tarefa difícil porque toda a competência do professor da educação especial foi construída a partir de um modelo de atuação prática. E essa atuação para ser eficaz também foi baseada no critério de homogeneidade. Agrupar os alunos por tipo de deficiência não significa atuar a partir de uma certa homogeneização?

É preciso compreender que é difícil para o professor do ensino regular ter entre seus alunos "normais" um aluno que não fala e não ouve, até porque, ele também se depara, entre os alunos "normais", com inúmeras dificuldades para atuar, pela diversidade existente entre eles porque *na escola, como na vida exterior a ela, existe a heterogeneidade e a diferença é normal.* (Sacristán, 2001, p.75), Entretanto, na escola, *as linhas entre as quais é preciso movimentar-se, manifestar-se e existir não permitem muito desvio do que se considera normal.*(...)(Sacristán, 2001, p.78), E, conforme esse autor, a função normalizadora da escola, que define o sucesso para os que se inserem na norma e a exclusão para os que os que estão fora dela, se viu reforçada a partir do momento que a escolaridade tornou-se obrigatória a todos. (SACRISTÁN, 2001, p. 75 e 78).

Podemos localizar na história da educação que a escola obrigatória *a todos*, não incluía os indivíduos que possuíam deficiências. Porque havia (e ainda há) por parte da escola, a imposição

de limites para o afastamento da normalidade instituída por ela para receber seus alunos.

A ação exercida pelos professores está impregnada desse caráter seletivo e classificatório uma vez que *os professores são,*

principalmente, agentes culturais, as posições e as valorizações que tiverem no que se refere ao sentido do que deve ser a cultura escolar a ser desenvolvida constitui uma das fontes de explicação mais importantes de suas ações. (SACRISTÁN, 2001, p.148).

E essa seletividade não está relacionada só ao ensino comum, ou seja, às ações dos professores do ensino regular. A prática exercida pelos professores do ensino especial também impõe limites entre diversidade para a eficácia da sua atuação. Afinal a formação de grupos de alunos por tipo de deficiência obedece, de certo modo, um critério de homogeneidade.

Então, assim como é difícil para o professor do ensino regular, pela forma como tem sido construída a ação educativa na escola, produzir práticas de ensino que atendam a presença de um aluno surdo, é difícil, também, para o professor especializado contribuir com a construção de práticas pedagógicas que atendam alunos surdos e ouvintes. Como este professor pode orientar o professor do ensino regular para atuar com o aluno surdo junto com os ouvintes se ele nunca viveu essa experiência? Ou seja, o professor de educação especial, assim como o do ensino regular, não consegue sozinho construir práticas pedagógicas no sentido de contemplar as diferenças, por mais paradoxal que pareça.

A prática pedagógica, até então exercida pelo professor do ensino regular, precisa ser transformada no sentido de contribuir para a escolaridade obrigatória, verdadeiramente, para todos e para responder a isso deve contemplar a diversidade. A prática exercida no ensino especializado, também, não responde as exigências para atuar de acordo com esse contexto de integração ou inclusão. Além disso, a ação educativa no ensino especializado, tal qual tem sido construída, impingiu aos professores

uma compreensão de escolaridade obrigatória diferente da forma como tem sido compreendida pelos professores do ensino regular. Para citar apenas um aspecto relacionado a isso, dou como exemplo o problema da defasagem idade e série, colocado freqüentemente pelos professores do ensino regular e encarado com naturalidade pelos professores de classes especiais ou das instituições especializadas.¹⁰

Há pouco tempo participei de uma reunião em que estava presente um grupo de professores de surdos. Ouvi de uma das responsáveis por uma turma de alfabetização que o objetivo principal do trabalho dela, em sala de aula, era fazer com que seus alunos aprendessem LIBRAS. Essa afirmação fez retornar, na minha memória, um período, não muito distante, em que o objetivo principal do ensino de surdos era ensiná-los falar. Esse é outro exemplo que demonstra a maneira de compreender a escolaridade obrigatória por parte dos professores do ensino especial.

Baseada nisso, poderia afirmar que a especialização de professores que já possuem experiência com alunos ouvintes poderia possibilitar uma ação mais eficiente junto ao professor do ensino regular que contasse com um aluno surdo na sua turma. Entretanto, o conhecimento acumulado pela experiência da atuação prática específica no ensino especializado é de grande valia para a orientação do professor do ensino regular.

A construção de um trabalho conjunto requer a clareza da intencionalidade da ação educativa:

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico é motor fundamental para qualquer educador, especialmente num contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que

exigem respostas comprometidas. (...) O sentido da educação é essencial ao fato de que tenha um propósito, enquanto guiada por um projeto explícito. As ações que se empreende na educação tanto individuais como coletivas, não se poderiam ser entendidas se não se considera a que conduzem, para que se realizam. (SACRISTÁN, 1999, p.33)

Considero, portanto, que somente uma estreita relação entre professor do ensino regular e professor do ensino especializado permitiria a ambos poder definir com mais clareza sobre as ações que caracterizariam de fato uma relação de trabalho conjunta.

O professor de surdos, por exemplo, poderia mostrar, por meio da atuação prática, do conhecimento que obteve pela experiência, que é possível construir uma relação dialógica com os alunos, mesmo que tenham ingressado na escola sem produzir língua oral ou LIBRAS e que a construção de uma delas ou de ambas pode ser realizada concomitantemente à escolaridade. Há exemplos que mostram ser possível alunos ouvintes compartilharem com os surdos o conhecimento do alfabeto manual e o utilizarem juntos nas atividades de alfabetização, sem que, obviamente, um substitua a outra.¹¹

Portanto, do meu ponto de vista, somente por meio de uma relação entre professor do ensino especial e professor do ensino regular é que os conhecimentos acumulados por ambos se integram, a partir das diferentes experiências educacionais, mas não se integram somente no plano teórico, mas necessariamente, também, na atuação prática e é essa integração que vai possibilitar a construção do novo teórico-prático que se pretende obter para poder produzir práticas pedagógicas diferentes das que até então, ambos, praticavam isoladamente.

⁽¹⁰⁾ Apesar de ser do conhecimento dos professores especializados que a surdez não limita a capacidade intelectual para a aprendizagem da escrita, as classes especiais e ou salas de recursos, ainda contam com alunos que permanecem vários anos cursando o primeiro segmento do ensino fundamental.

⁽¹¹⁾ Trabalho realizado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e apresentado na Semana de Educação Especial. (ALVARENGA, T.R.; HIGINO, D.S.; SANTOS, A.A.; SOARES, M.A.L.S.; VENÂNCIO, A.P). Organizado pela UNITAU, em Ubatuba, em maio de 2004.

Referências Bibliográficas

BALIEIRO, Clay R. **O deficiente auditivo e a escola: relatos de algumas experiências.** São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 1989.

_____ & BALIEIRO, Ronaldo O. Diagnóstico da deficiência auditiva nos primeiros anos de vida: importância da participação dos pediatras. **Distúrbios da comunicação**, vol. 2, n. 1-2, jan/jun, 1987.

BRASIL. MEC. CENESP. **Proposta curricular para deficientes auditivos.** Brasília, DDD/MEC, 1979.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: a integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Lingüística e alfabetização. **Revista Espaço**, INÊS, Rio de Janeiro, n. 20, dez, 2003.

CAPELLINI, Vera Lúcia. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, ANPEd, 2002.

DUARTE, Márcia & MANZOLI, Luci Pastor. Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara-SP. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** Rio de Janeiro, ANPEd/UERJ, 2004.

GERALDI, João Wanderley. O uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos. **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 8, ago/dez, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, Autores Associados, 1996.

ILLIANO, Fernanda C. **Trajetória curricular de uma escola de surdos: entre o ensino regular e as demandas do alunado.** São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 2002.

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

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, ANPEd, 2000.

MONTALVÃO, E.C. et al. A implementação de política pública para educação especial e a prática docente de professores inclusores em dois municípios do estado de São Paulo. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** Rio de Janeiro, ANPEd/UERJ, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre. ArtMed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Educação Obrigatória: seu sentido educativo.** Porto Alegre. ArtMed, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: CASALI, Alípio e col. **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas, Papirus, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org). **Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre, Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?** São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 1990.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** São Paulo, EDUSF/ Autores Associados, 1999.

TARTUCCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimento. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, ANPEd, 2002.

TESKE, Ottmar. A função do intérprete na educação do surdo. In: **Anais do II Congresso Internacional do INÊS.** Rio de Janeiro, INÊS/MEC, 2003.

CEGOS E CINEMA: REVENDO ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE A CEGUEIRA*

BLIND PEOPLE AND THE MOVIES: REVIEWING SOME IDEAS ON BLINDNESS

Maria Eduarda Silva LEME¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo abordar aspectos da representação de uma realidade eminentemente visual – um filme de cinema - por parte de sujeitos cegos desde o nascimento. O referencial teórico adotado é a perspectiva histórico-cultural em psicologia, segundo a qual o psiquismo humano se constitui socialmente, tendo a linguagem como elemento central nesse processo. O material empírico foi obtido a partir de uma situação em que jovens cegos assistiram a um filme de cinema e em seguida o narraram em uma entrevista. O presente estudo analisa aspectos desse material enfocando a constituição do conhecimento pela linguagem.

Palavras-chave: Cegos; Linguagem; Cinema.

ABSTRACT

This paper is designed to provide insights on the representation from an eminently visual reality – a movie – by people who are blind from birth. The theoretical referential used is a psychology-based historical-cultural approach, according to which, the human psyching is socially built, with language playing the key role in this process. The empirical material was taken from a situation where blind young people watched a movie and then told what they had perceived in an interview. This paper analyzes elements from such material by focusing on the development of knowledge through language.

Key words: *Blind People; Movie; Language.*

⁽¹⁾ O tema apresentado neste trabalho foi abordado na dissertação de mestrado "A Representação da Realidade em Pessoas Cegas desde o Nascimento", elaborada na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Angel Pino Sirgado.

⁽¹⁾ Psicóloga nas instituições: Previdência Social – Setor de Trabalho: Unidade Técnica de Reabilitação Profissional INSS Campinas e Centro Cultural Louis Braille de Campinas. *E-mail:* eduardaleme@uol.com.br

Introdução

Como os cegos conhecem o mundo? Como podem saber sobre os objetos sem vê-los? É preciso que toquem ou tenham alguma experiência sensorial sobre os objetos para adquirirem conhecimento sobre eles? Essas questões do senso comum permeiam o imaginário social sobre a cegueira e vêm sendo objeto de curiosidade e reflexão ao longo da história. A filosofia se ocupou desse tema desde a Antigüidade: em alguns períodos entendida como fonte essencial de conhecimento, em outros, descrita como enganosa e ilusória, ou relegada a um estatuto secundário perante a supremacia do espírito e da razão e, mais recentemente, envolvida na busca da superação do dualismo sensibilidade-razão, a visão sempre instigou os pensadores a compreender sua essência e sua relação com o conhecimento (CHAUÍ, 1988).

A questão da cegueira remete ao problema da construção do conhecimento pelo ser humano. A falta, desde o início da vida, desse canal de apreensão sensível dos sinais do mundo certamente determina formas peculiares de a pessoa cega relacionar-se com a realidade e adquirir conhecimento. Mas essa peculiaridade implica prejuízo na constituição das funções psíquicas superiores necessárias ao conhecimento, ou são apenas especificidades?

É freqüente encontrar-se, tanto em crenças do senso comum como em estudos e pesquisas, concepções que apontam dificuldades no desenvolvimento de pessoas cegas. A afirmação, por exemplo, de que "80% das informações sobre o mundo nos chegam pela visão", está presente não só no imaginário popular quanto em textos de psicologia e de outras áreas do conhecimento. Um bom número de pesquisas sobre cegos tem sido realizado numa perspectiva comparativa, em que seu desempenho em determinadas tarefas é comparado ao de pessoas que vêem, e as conclusões, com grande freqüência, mostram atrasos ou desvantagens no desenvolvimento dos cegos.

Esses dados, no entanto, não se harmonizam com os altos níveis de competência que se

observam em algumas pessoas cegas, que não apenas não apresentam dificuldade alguma na realização de tarefas intelectuais, quanto mostram perspicácia e engenho em contornar o impedimento visual de acesso à realidade.

Muitas pesquisas dedicam-se a investigar a maneira como os cegos constituem representações mentais da realidade, considerando a privação do importante canal sensorial da visão. Observa-se como tendência na literatura sobre representações mentais em pessoas com deficiência visual uma predominância de investigações sobre as representações do espaço (MILLAR, 1976; FLETCHER, 1980, 1981; HOLLYFIELD & FOULKE, 1983; ZIMMERMAN, 1992; BIGELOW, 1991; HUERTAS & OCHAITA, 1992), aspecto em que os cegos têm particular dificuldade, como referem Ochaita e Rosa (1995).

Alguns autores que investigam as representações espaciais em crianças e adultos cegos enfatizam a necessidade de treinamentos e da apresentação sistemática, por meio de programas, de situações que possibilitem experiências sensoriais e motoras para melhorar o nível de desenvolvimento dessas representações (WHEELER et al., 1997; EASTON & BENTZEN, 1999).

A metodologia da maioria desses trabalhos adota, de modo geral, uma perspectiva comparativa: compara-se, por exemplo, o desempenho de sujeitos com deficiência visual e o de sujeitos videntes, ou o desempenho de sujeitos cegos com o de sujeitos com baixa visão. Outra característica das pesquisas é a elaboração de condições experimentais bem delimitadas, que possibilitam resultados mensuráveis, nas quais se propõem aos sujeitos tarefas a serem executadas em situações de teste e reteste, e analisam-se quantitativa e qualitativamente os resultados.

Muitos estudos referem que o desenvolvimento cognitivo no cego congênito tem atrasos (HALL, 1981). Tais pesquisas concluem que problemas no raciocínio espacial observados em alguns cegos congênitos podem estar relacionados ao fato de utilizarem sistemas de representação não tão eficientes para esse tipo de raciocínio

quanto o sistema de representação icônico, que envolve imagens, utilizado pelos videntes.

A depender da perspectiva que se adota na investigação do desenvolvimento do psiquismo e dos aspectos envolvidos nas representações, a pessoa com deficiência visual, particularmente a pessoa cega desde o início da vida, fica em desvantagem em relação aos videntes. Além disso, se a ênfase é colocada sobre a relação da criança com os objetos no que tange ao desenvolvimento do psiquismo, negligenciando-se o aspecto das interações sociais, como se observa na maioria das pesquisas sobre representações, a criança sem visão desde o nascimento é vista como tendo prejuízo irreversível em seu desenvolvimento.

Mas há, por outro lado, pesquisas e concepções que apontam em outra direção. Anderson (1984), Mills (1993), Norgate (1997), Landau (1997) e Warren (1994) são alguns dos autores que têm assumido uma perspectiva diferente em seus trabalhos e têm constatado desempenho muito mais favorável em crianças e adultos com cegueira congênita.

David Warren é um autor de importância significativa na área da deficiência visual que tem realizado amplas revisões da literatura sobre o tema (WARREN, 1984, 1994) e abordado o problema sob uma perspectiva inovadora em relação à pesquisa mais tradicional. Assume uma posição crítica em relação a pesquisas que avaliam o desempenho de crianças com deficiência visual pela média, tendo como referência a norma para crianças videntes. Argumenta que mesmo que uma só criança, em um grupo de sujeitos, apresente habilidades próprias de determinados estágios do desenvolvimento ou encontre-se no limite superior de um *ranking*, como mostram certas pesquisas, isso é suficiente para invalidar a hipótese, habitualmente aceita, de que dificuldades e atrasos se devem à cegueira em si; é preciso procurar outras causas. Acredita que os princípios e a dinâmica básica do desenvolvimento são os mesmos para crianças videntes e não videntes, mas é necessário compreender que fatores determinam que ocorram atrasos, em vez de

atribuí-los, de modo simplista, à cegueira (*ibid.*, 1994).

Segundo suas concepções, os atrasos relatados em número expressivo de pesquisas se relacionam com o fato freqüente de não se oferecer à criança com deficiência visual a oportunidade de ter experiências ricas e socialmente significativas. Salaria que o fator interação social é que faz a diferença entre um desenvolvimento deficitário e um desenvolvimento adequado. Pesquisas que relatam evidenciam que crianças que têm um ambiente físico rico de estímulos e que são encorajadas a explorá-lo, e além disso puderam estabelecer um vínculo satisfatório com as figuras de apego, mostram um nível de desenvolvimento mais alto do que outras crianças para as quais esses fatores estão prejudicados. Assim, o que se desprende da análise de Warren é que as interações sociais têm papel fundamental e decisivo sobre como se desenvolverá a criança cega, e podem determinar se esse desenvolvimento será adequado ou se será drasticamente prejudicado.

A ênfase dada por Warren à importância da interação social para o desenvolvimento das crianças cegas guarda afinidade com as concepções de Lev Semenovitch Vygotsky sobre a cegueira, apresentadas no conjunto de textos reunidos sob o título *Fundamentos de Defectologia* (1997). Vygotsky defendeu a idéia de que as deficiências físicas afetam primordialmente as relações sociais das pessoas, e não sua relação com o mundo físico, pois entre os seres humanos e o mundo há o meio social, que intermedeia suas relações com esse mundo. Este autor enfatiza a importância da educação social das crianças com deficiência e seu potencial para um desenvolvimento normal, e salienta que o problema social é o problema central decorrente da deficiência.

Vygotsky (1997) desenvolveu a idéia de que a cegueira, assim como outras deficiências, pode promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, de modo a possibilitar uma compensação do impedimento. Enfatizou que o problema da cegueira é meramente instrumental, e se se proporcionarem ao cego

formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema braile, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita. Para Vygotsky, a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega superar o impedimento orgânico e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural.

Como se observa a partir das diferentes perspectivas de pesquisa e dos diferentes resultados que se obtêm, a maneira como se concebe o homem determina a marca que se imprime à investigação, influenciando as conclusões em uma determinada direção.

A perspectiva histórico-cultural: o papel fundamental da linguagem

Este trabalho assume os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, mais particularmente as concepções de Vygotsky, segundo as quais o psiquismo humano é socialmente constituído: sobre a base biológica desenvolvem-se, a partir da interação com os outros homens, as funções psíquicas superiores, que caracterizam a mente humana. Os adultos atribuem às experiências vividas pela criança os significados próprios da cultura em que estão imersos, e a criança gradualmente se apropria desses significados por meio de um processo ao mesmo tempo transformador e constitutivo de seu psiquismo. Desta maneira, o ser humano transcende sua natureza biológica e se constitui como ser cultural e histórico.

Vygotsky postula que as funções superiores têm sua origem nas relações entre os seres humanos e foram um dia funções sociais. Formula uma lei genética geral do desenvolvimento cultural:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social,

depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica. (VYGOTSKY, 1987a, p.161).

Nesse movimento de constituição do sujeito tem importância fundamental o conceito de internalização, referida por Vygotsky como “transferência de funções para o interior” (VYGOTSKY & LURIA, 1994, p.156). Durante esse processo de internalização ocorrem mudanças radicais na atividade das mais importantes funções psíquicas, como a percepção, a memória, a atenção; os processos psicológicos naturais, tal como se encontram nos animais, deixam de existir e são reconstruídos sobre uma base psicológico-cultural.

Por meio da interação com as outras pessoas, a cultura passa a constituir o psiquismo e a determinar sua estrutura. Mas o que articula a cultura com o pensamento? Uma concepção fundamental da teoria de Vygotsky vem responder a essas questões: as relações dos seres humanos uns com os outros e com seu próprio pensamento são mediadas pelos signos. Enquanto os instrumentos medeiam a relação do homem com a natureza e são utilizados para controlar e transformar os objetos, os signos medeiam a relação do ser humano com seu psiquismo, controlando e organizando as ações psicológicas. É através da mediação semiótica que o ser humano se apropria da cultura e, nesse processo, transforma seu pensamento. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY, 1998, p.75). Por ter criado esse instrumento psicológico mediador da sua relação com o mundo é que o homem emerge de sua natureza biológica e alça-se à condição de ser cultural e histórico.

Com o uso de signos, as reações passam de imediatas a mediadas, a ação impulsiva é inibida em favor de uma ação planejada, o indivíduo passa a poder deslocar-se em pensamento no tempo e no espaço – enfim, o comportamento submete-se à sua vontade e não apenas aos

estímulos externos, o que implica liberdade. Entre a realidade e a captação sensível de estímulos introduz-se o signo que, graças à ação reversa, que consiste na propriedade de o signo agir sobre o próprio indivíduo modificando qualitativamente seu pensamento, instaura-se uma nova forma de relação com o mundo, própria do ser humano.

O mais importante sistema de signos é a linguagem, e Vygotsky confere a ela estatuto fundamental em sua teoria do desenvolvimento cultural do ser humano. Ao mesmo tempo que é instrumento de intercâmbio social, é também instrumento do pensamento. O significado é componente indispensável da palavra para cumprir sua função de comunicação, mas ao mesmo tempo é uma generalização, que é um fenômeno do pensamento. Quando se nomeia algo com uma palavra, ao mesmo tempo se está realizando uma categorização e uma generalização, o que organiza o pensamento e impulsiona o psiquismo para formas mais elaboradas e complexas de funcionamento (VYGOTSKY, 1996). Assim, o signo lingüístico tem dupla função – comunicação e pensamento – o que lhe possibilita articular a cultura com o psiquismo humano.

Vygotsky postula que, quando começa a falar, a criança muda sua relação com o mundo e com seu próprio psiquismo. A mediação da fala lhe possibilita maior domínio sobre seu pensamento e seus impulsos, e lhe permite planejar suas ações. A ação da criança, até então impulsiva, passa a dividir-se em duas etapas: uma de planejamento, de previsão da solução de um problema prático com o qual esteja lidando, e outra de realização motora da solução previamente idealizada. A linguagem, portanto, ao mesmo tempo que se constitui como um meio de comunicação com as outras pessoas, tem também o papel de influir sobre o comportamento da criança, transformando-a, impulsionando-a para formas mais elaboradas de ação sobre o mundo. Portanto, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores está intrinsecamente relacionado ao meio social e à interação com as outras pessoas, na medida em que é o uso dos signos – que são

coletivos e têm seus significados compartilhados nessas interações -, mais particularmente a linguagem, que promove as profundas modificações no psiquismo que caracterizam o desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKY e LURIA, 1994).

Remetendo agora às pessoas cegas desde o início da vida, algumas questões se apresentam. Se se adota uma concepção que atribui à interação social papel fundamental na constituição das funções psicológicas, abre-se a possibilidade de que o caminho de acesso ao mundo possa ser oferecido e adaptado à criança pelas pessoas à sua volta, particularmente por aquelas mais significativas, como os pais e familiares. O papel central que Vygotsky atribui às relações sociais e à linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores permite que se compreenda a problemática da cegueira sob um ponto de vista otimista no que se refere às possibilidades de desenvolvimento das crianças cegas e de acesso ao mundo por parte dessas pessoas.

O papel atribuído às relações sociais na constituição do psiquismo permite vislumbrar a possibilidade de um desenvolvimento sem problemas para a criança cega congênita ou cega desde o início da vida, desde que ela esteja imersa na cultura e participe das práticas sociais. É através da linguagem que o homem internaliza as formas culturalmente dadas de organizar o real e se apropria das significações de seu meio. Assim, a posição central que ocupa a palavra na concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento psíquico abre um universo de possibilidades aos cegos em geral e particularmente às pessoas sem visão desde o nascimento. Na coletânea *Fundamentos de Defectologia* o autor exalta a possibilidade de a linguagem fornecer ao cego tudo que ele necessita para conhecer o mundo, pois o conhecimento se dá fundamentalmente pela significação, que é da ordem do semiótico.

O cinema

Tendo como referencial teórico as concepções da perspectiva histórico-cultural e

adotando a posição de focalizar as competências e não as dificuldades das pessoas cegas, abordaremos neste trabalho alguns aspectos relativos à maneira como quatro jovens cegos desde o nascimento representam uma realidade eminentemente visual, reconstituindo a narrativa de um filme de cinema.

O cinema, justamente pela posição central que a imagem visual ocupa em sua constituição, é instrumento muito rico para se investigar aspectos da relação do cego com o mundo pois, embora seja um produto cultural baseado em imagens visuais, é constituído também por sinais de outra natureza. Por outro lado, utilizar filmes de cinema possibilita investigar aspectos da apreensão da realidade por parte de cegos em uma situação significativa, relativa às práticas sociais de nossa cultura, mobilizadora de interpretação e produção de sentidos. O cinema é uma prática social que produz e reproduz significados culturais; suas narrativas e significados evidenciam como nossa cultura dá sentido a si própria (TURNER, 1997).

Embora um filme de cinema seja constituído por imagens visuais, não se resume a elas; tais imagens são condição necessária para o filme, mas não suficiente. Outros signos, além dessas imagens, constituem o filme, sendo os signos lingüísticos de fundamental importância para a narrativa fílmica. Assim, os cegos se defrontam com uma situação eminentemente visual, porém passível de ser apreendida por eles de alguma forma, o que possibilita investigar que estratégias utilizam para realizar essa apreensão.

Ao lado disso, a analogia visual e auditiva entre o cinema e a realidade às quais se refere Metz (1977) oferecem uma situação que, em alguma medida, remete à relação dessas pessoas com a própria realidade. Pode-se considerar que a situação do cego diante de um filme falado é, em alguns aspectos, similar a sua relação com a realidade na medida em que as imagens visuais compõem parte da informação sobre o mundo, assim como constituem parte das informações de um filme de cinema. Nas duas situações, entretanto, outras informações, acessíveis às pessoas privadas de visão, possibilitam o

conhecimento; entre elas, a linguagem, condição imprescindível para a aquisição de conhecimento por parte de todo ser humano. A situação de cinema permite investigar outras vias de acesso à significação, as quais o cego utiliza em sua realidade cotidiana, nas práticas sociais.

Uma questão bastante abordada nos estudos sobre cinema diz respeito à idéia de (re)construção da narrativa pelo espectador. Quem assiste a um filme não o faz passivamente, mas reconstitui sua própria narrativa a partir de sua história, sua imaginação, sua memória, suas emoções, seu lugar social, enfim, sua subjetividade, que por sua vez é constituída socialmente e está eivada pelos significados da cultura. Muitos estudiosos do cinema abordaram essa questão e referiram-se a essa construção, elaborando conceitos como participação afetiva, jogo de projeção-identificação (MORIN, 1983), objetivação (LAVRADOR, 1983), construção subjetiva, atividade mental construtiva, ficção coletiva (SALIBA, 1983), que se referem à forma peculiar como cada espectador interpreta o filme, ao mesmo tempo compartilhando das significações coletivas.

Almeida (1999) refere-se ao conceito de intervalo de significação – intervalo entre as cenas, aquilo que é estabelecido pelos cortes e não está materialmente no filme. Isto permite que se narre uma história ocorrida durante anos ou mesmo séculos, em cem minutos - ou quinze, no caso dos filmes de curta-metragem. Esse intervalo é preenchido com as significações do espectador, que costura uma cena à outra com seus próprios significados e sentidos. Esse intervalo de significação, portanto, é da ordem do simbólico, e não apenas do sensorial. Abordando o processo de inteligibilidade da narrativa em geral, Almeida salienta que é a relação entre as cenas que possibilita haver sentido. Uma narrativa não é uma mera justaposição de eventos isolados, mas é a relação entre eles que constitui o enredo, e essa relação é construída pelo espectador, que traz para essa construção sua história pessoal, que é ao mesmo tempo história social.

Bakhtin (1997a, 1997b), ao teorizar sobre a interação verbal e sobre o enunciado, salienta a

noção de compreensão responsiva ativa: toda compreensão já contém em si uma resposta, uma réplica, mesmo que não seja dita. Quem ouve um enunciado – postulado por Bakhtin como a unidade real da comunicação verbal – não o faz passivamente, mas orienta-se em relação a ele, 'encaixa' esse enunciado na sua própria rede de significações e coloca-se em uma atitude responsiva. Este autor faz referência à obra de arte como enunciado, perante o qual o fruidor assume também uma atitude responsiva ativa. Assim, frente a um filme – que é um enunciado ou uma seqüência de enunciados – o espectador adota tal atitude, formula suas respostas, suas construções, a partir de sua própria rede de significações, que por sua vez é social, histórica e ideológica, nela ecoando as muitas vozes que constituem o contexto em que o indivíduo está inserido.

Pode-se pensar que no caso do cego é necessário que ele amplie o preenchimento entre as cenas, pois além dos intervalos a que o espectador vidente estaria exposto, defronta-se com lacunas determinadas pela não visão de imagens. Se completamos os textos, os enunciados, com nossas imagens e significações, como o cego elabora essa construção e preenche as lacunas de modo a encontrar significação na narrativa do filme?

Assistindo a um filme

Para problematizar e investigar a questão da representação da realidade por pessoas cegas que nunca tiveram qualquer experiência visual, ou seja, que não dispõem de memória visual, realizamos uma pesquisa em que quatro jovens com cegueira desde o nascimento assistiram individualmente a um filme brasileiro de curta-metragem, narrativo, e em seguida, em uma entrevista também individual, narraram a história do filme e descreveram como imaginaram cenas e detalhes. Esse procedimento foi realizado também em grupo, sendo que nessa outra situação os jovens assistiram conjuntamente a um outro curta-metragem narrativo brasileiro e em seguida narraram coletivamente a história.

As entrevistas individuais foram gravadas em fita cassete, e a entrevista grupal foi gravada em vídeo, sendo esses registros posteriormente transcritos.

Esses jovens são cegos em decorrência da retinopatia da prematuridade, patologia que acomete crianças prematuras de baixo peso que precisam receber oxigênio em incubadoras, o que muito freqüentemente danifica a retina ocasionando a cegueira (ROCHA, 1987). São duas garotas e dois rapazes e sua idade, por ocasião da realização da pesquisa, estava na faixa compreendida entre os 19 e os 23 anos; o de menor escolaridade tinha na ocasião o ensino fundamental completo, e o mais adiantado nos estudos cursava jornalismo.

O conhecimento construído pela linguagem

Assumindo os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, particularmente as concepções de Vygotsky, em que a linguagem ocupa papel fundamental, analisaremos excertos do material empírico de modo a dar visibilidade analítica à importância da linguagem na constituição do conhecimento por parte das pessoas cegas.

Os jovens cegos mostram de maneira muito clara que a busca por atribuir sentido aos elementos apresentados, interpretar sinais, compreender o contexto, entender o enredo, enfim, encontrar significação naquilo a que assistiram é que norteia a reconstrução que fazem da narrativa do filme. Pode-se observar em um trecho da narrativa de um dos sujeitos o trabalho de síntese que realiza, em que é dada uma interpretação global da significação da história:

João: Mas assim, o que deu pra perceber em geral, assim, é que ele na verdade está contando a história de um amigo dele, né... de faculdade... Eles acabaram se encontrando, e devido à confusão que rolou dentro da rua que tinha sido cercada, né, com grades, então, eles acabaram indo um pra um lado e o outro pro

outro, e depois, com a confusão do cachorro, eles acabaram saindo correndo. E depois, o parceiro dele, o colega dele, acabou sumindo, né... Ele diz que... No final, ele conta que ele ia acabar indo viajar, ia acabar indo cuidar da vida dele, né, e acaba não procurando mais o amigo dele.

Embora não tenha visto as imagens dessas cenas, e portanto tenha sido privado de boa parte das informações transmitidas por elas, João pode compreender o filme e construir sua própria narrativa, norteando-se pela busca da significação, pela compreensão do todo da história. A linguagem presente no filme, nas falas do narrador e dos personagens, lhe permite reconstituir a narrativa, e no contexto de significação que assim se institui, João pode atribuir sentido a sinais e pistas que passam, então, a ter o estatuto de signos, ou seja, a ter significação e a permitir uma interpretação. A linguagem lança luz sobre os outros sinais sonoros, que se tornam signos, remetendo à realidade que representam. A idéia de desencontro, isolamento, precariedade dos vínculos interpessoais contida no filme foi captada por João, como se observa em trechos de sua fala: (...) *eles acabaram indo um pra um lado e o outro pro outro; (...) E depois, o parceiro dele, o colega dele, acabou sumindo, né...; (...) ia acabar indo cuidar da vida dele, né, e acaba não procurando mais o amigo dele.*

É porque participa das práticas sociais, compartilhando os significados da cultura em que vive, que João pode organizar as imagens sonoras, interpretar os indícios, relacioná-los uns aos outros e constituir a narrativa mesmo não tendo acesso aos aspectos visuais. Pode compreender, imaginar, interpretar uma realidade constituída eminentemente por estímulos visuais por meio da palavra, da busca de significação.

Pode-se constatar a força da palavra analisando-se um trecho da entrevista de Júlio, em que ele narra uma cena e dá detalhes descritivos do local.

Júlio: *Eles pularam a cerca.*

Pesquisadora: *Então pelo som você deduziu essa seqüência?*

Júlio: *É, a rua escura, né, o som... E aí eles começaram a correr, a correr, e aí o som do cachorro começou a ficar longe, a ficar mais baixo.*

Pesquisadora: *Certo...*

Júlio: *Pelo que a rua começou a ficar escura, porque não se ouvia mais o barulho do cachorro, mais, nem deles, por isso eles tinham deixado o cachorro pra trás, já, depois da cerca.*

Pesquisadora: *A rua ficou escura?*

Júlio: *É, porque já era noite, né, então... E era deserto ali, e porque só se ouvia o som do cachorro... E eles pularam a cerca depois.*

Diante da pergunta da pesquisadora se o som o teria levado a deduzir a seqüência, Júlio assinala que foi a inferência sobre a rua escura, além do som, que o auxiliou nessa dedução. Explica que a dedução sobre a cena se deve ao fato de a rua ter começado a ficar escura e pelo fato de já não se ouvir o latido do cachorro.

Inferi que a rua ficou escura em função do fato de ser noite (fato de que **teve conhecimento pela palavra**, pelo que foi dito no filme antes), de o local ser deserto (fato que **deduz** porque só se ouve o som do cachorro) e silencioso (fato que **constata** porque não há ruídos de veículos e pessoas). 'Escura' é um atributo visual, mas Júlio chega ao conhecimento desse atributo por outras vias. Embora nunca tenha tido a experiência visual do que é algo 'escuro', participa da cultura em que esse atributo é significado de determinada maneira a depender do contexto – no caso da cena em questão, trata-se de uma rua escura, que nos espaços urbanos de nossa cultura associa-se a um local de pouco movimento, deserto e, portanto, silencioso. Assim, Júlio chega ao conhecimento de que a rua é escura por meio da interpretação e significação dos indícios e informações a que tem acesso, e produz sentidos a partir de sua experiência pessoal e de sua participação na cultura, ambas entretidas de maneira indissociável. Porque está imerso na cultura apreende as imagens auditivas de pouco ruído significando-as como relacionadas a lugar deserto e, portanto, escuro, e teve acesso a essas significações pela linguagem, nas

interações discursivas com pessoas de seu contexto social. Por meio da linguagem, que dá sentido aos sinais e indícios auditivos captados no filme, Júlio reconstitui a trama da narrativa.

Pode-se observar esse processo nas narrativas de outros sujeitos da pesquisa. Seleccionemos um trecho da entrevista de Denise, em que ela reconstitui toda uma seqüência de ações que o filme mostrou em imagens visuais, captando pela linguagem a significação da cena.

Denise: Pelo que deu pra entender, ele estava fora, assim, e o cara jogou a chave pra ele, porque ele ainda pegou o elevador... E aí ele pegou o elevador e foi até a casa do Ângelo, abriu a porta, e aí os dois, né... E ele comendo... falando que estava com fome e o amigo dele ofereceu uma bolacha... E ele comendo bolacha... Aí eles pegam e saem pra uma boate, e eles vão pra lá.

Embora não tenha tido acesso visual às imagens, Denise constitui seu conhecimento sobre a seqüência pelas falas dos personagens, que dão significação a outros indícios presentes no filme, e todo esse conjunto lhe permite a compreensão da história.

Ainda um último excerto, extraído da entrevista de João:

Eu imagino assim... Vou tentar explicar essa cena. O amigo dele na porta, só que de onde o amigo dele estava, era num andar superior. Ele estava num andar bem abaixo, né, e de onde ele estava dava pra eles se comunicarem, né. Diz pra o amigo ficar ali na porta e joga a chave pra ele, imagino que seja até pelo mesmo buraco por onde ele passou a bolacha, e daí ele fala pro amigo dele não pegar porque senão dói a mão, por causa do impacto da chave. A chave cai no chão e ele se abaixa, pega, e passa ali por um dos portões, que vai dar acesso depois a um dos elevadores. Aí ele sobe, e aí tem mais. Ao invés de... Antes de chegar na porta da casa do amigo dele tem ainda mais alguns cadeados, onde ele vai abrindo, né, uma grade pra tentar, pra chegar até a porta do apartamento do amigo dele.

Pesquisadora – E por que... E onde que você concluiu que têm vários portões que ele foi abrindo? Com base em quê?

João – Com base nas chave, né... com base nas chaves que o amigo dele foi indicando pra ele, “tal chave...” e ainda... e os portões ele foi abrindo porque, eh... não teria como passar a chave pro amigo dele, tanto é que numa hora o amigo dele fala “continua abrindo você, que... não joga a chave...”

Embora não veja, João refere-se a localizações espaciais (*Era num andar superior. Ele estava num andar bem abaixo...*), descreve movimentos e ações (*a chave cai no chão e ele se abaixa, pega e passa ali por um dos portões (...)*) *Aí ele sobe (...)* *Antes de chegar na porta da casa do amigo dele tem ainda mais alguns cadeados, onde ele vai abrindo...*).

Reproduz as falas dos personagens que lhe deram pistas sobre a seqüência dos acontecimentos, sobre ações e localizações. A dedução de que o amigo que jogou a chave estava num andar superior relaciona-se com a fala do personagem a respeito de que o amigo não deveria pegar a chave porque faria doer a mão devido ao impacto. (*ele fala pro amigo dele não pegar porque senão dói a mão.*) Outras falas dão informações sobre o percurso que o personagem faz, abrindo portões e aproximando-se da casa do amigo: *O amigo dele foi indicando pra ele: “tal chave...” (...)* *O amigo dele fala: “continua abrindo você, que... não joga a chave...”*

Na narrativa feita por João, ele reproduz mas também cria falas e diálogos para os personagens pertinentes à trama da história, num processo integrado de interpretação, apropriação e reconstrução, regido pela busca da significação, em que a palavra exerce função essencial.

Considerações finais

As reflexões que o material da pesquisa nos proporcionou estimulam que se revejam sentidos cristalizados no imaginário social sobre a deficiência visual e sobre a extensão dos limites que ela determina, assim como se repensem certas práticas pedagógicas e de reabilitação muitas vezes equivocadas. Os

sentidos estabilizados sobre a cegueira e as (im)possibilidades das pessoas cegas de certo modo acabam avalizando a exclusão social e o alijamento dessas pessoas dos bens culturais, na medida em que instituem como naturais certos impedimentos que na verdade não existem, ou pelo menos não na forma e extensão com que são habitualmente concebidos.

Naturalizou-se a noção de que a visão é primordial para a aquisição de conhecimento, e que por isso as pessoas cegas têm uma impossibilidade “natural” de acesso a grande parte das produções da cultura. Naturalizou-se também a idéia de que o cinema é a “arte da imagem”, o que se deve questionar, pois embora um filme seja constituído por imagens visuais, há outros elementos que compõem sua significação. Um filme é uma narrativa, e suas significações estão nas relações que se estabelecem entre os diversos signos – relações entre as imagens visuais, entre as imagens visuais e as imagens sonoras, entre essas imagens e a linguagem verbal, entre as cenas, entre as seqüências -, portanto, diz respeito à ordem do simbólico, transcendendo a mera sensorialidade das imagens visuais. Neste estudo procuramos assumir uma posição que favorecesse a quebra dessas naturalizações através da investigação de uma questão insólita – a relação de cegos com o cinema –, buscando aprofundar a compreensão de certos temas para além do discurso estabelecido.

Alguns autores têm desenvolvido concepções que abordam a diversidade dos costumes e dos valores nas diferentes culturas, como Geertz (1978), rompendo com a noção de sujeito universal, idêntico ao longo da história e nas diferentes culturas; Elias (1994), que expôs de maneira esplêndida a não universalidade das emoções humanas e a poderosa determinação do contexto social e político sobre a conduta humana e sobre a própria dinâmica psicológica dos indivíduos, em *O Processo Civilizador*; Duby (1999), e ainda Chartier (1990), com a concepção de que, além dos costumes e das condutas, o próprio espírito humano se modifica por influência do contexto sócio-histórico, que as categorias

psicológicas são historicamente produzidas, e que as mentalidades são inexoravelmente marcadas pela cultura em que estão imersas. Essas concepções, que trazem a marca do relativismo, mobilizam a reflexão de que é necessário que os profissionais e pesquisadores que trabalham com o homem abandonem uma posição auto-centrada e possam olhar o *outro* a partir do referencial desse outro. Só se podem compreender grupos, indivíduos, condutas, hábitos, discursos, a partir da compreensão do contexto em que estão inseridos.

Assim, devemos estar alertas para poder compreender as pessoas com deficiência a partir de seu referencial, entendendo suas especificidades e diferenças, seus significados. É necessário também estarmos conscientes de que o técnico ou o pesquisador estão imbuídos de sua própria cultura, de seu lugar social, o que inevitavelmente afeta seu olhar sobre esse outro. No que se refere às pessoas cegas, deve-se procurar entender sua relação com o mundo não a partir do referencial das pessoas que vêem, mas a partir de sua posição.

O imaginário social é muito poderoso e nos afeta a todos, inclusive às próprias pessoas com deficiência, que muitas vezes não acreditam em suas possibilidades, o que acaba sendo corroborado por práticas pedagógicas que negligenciam suas capacidades e enfatizam as dificuldades. Se o homem é um ser cultural, se seu psiquismo é de natureza semiótica, então a apreensão do mundo se dá sobre bases simbólicas; não importa qual seja o aporte sensorial de estímulos, o importante é que haja a possibilidade de significar e interpretar.

O ser humano, seja cego ou não, adquire conhecimento por meio de sistemas de símbolos, sendo o mais importante deles a linguagem, e isso é perfeitamente acessível aos cegos. Portanto, o que é essencial para seu desenvolvimento é ter acesso ao convívio social e participar das práticas sociais de seu meio, de modo a apropriar-se das significações que permeiam sua cultura e poder compreender o mundo.

Finalizo este trabalho com uma frase lapidar de Vygotsky, que lança luz sobre os caminhos que se devem oferecer às pessoas com deficiência visual: "A palavra vence a cegueira" (1997, p.162).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. J. de. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ANDERSON, D.W. Mental imagery in congenitally blind children. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. v.78, n.5, (p. 206-210), May 1984.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BIGELOW, A. Spacial mapping of familiar locations in blind children. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v.85, n.3, (p.113-117), 1991.
- CHARTIER, R. **A história cultural**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: **O Olhar**. Aduato Novaes (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- DUBY, G. **Para uma história das mentalidades**. Lisboa: Terramar, 1999.
- EASTON, R. & BENTZEN, B.L. Representation and blindness: the effect of extended acoustic training on spatial updating in adults who are congenitally blind. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v.93, n.7, (p.405-433), jul.1999.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FLETCHER, J.F. Spatial representation in blind children 1: development compared to sighted children. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.74, n.10, (p.381-385). Dec.1980.
- FLETCHER, J.F. Spatial representation in blind children 3: effects of individual differences. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V. 75, n.2, (p.46-49), Feb.1981.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HALL, A. Mental images and the cognitive development of the congenitally blind. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.75, n.7, (pp.281-284), sep. 1981.
- HOLLYFIELD, R. L. & FOULKE, E. The spacial cognition of blind pedestrians. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.77, n.5, (pp.204-210). May, 2000.
- HUERTAS, J.A. & OCHAITA, E. The externalization of spatial representation by blind persons. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v. 86, n.9, (p.398-402), Nov.1992.
- JOHNSON, R.A. Sensory images in the absence of sight: blind versus sighted adolescents. **Perceptual and motor Skills**. V.51, n.1, (p.177-178), Aug.1980
- LANDAU, B. Language and experience in blind children: retrospective and prospective. In: LEWIS, V. & COLLIS, G. M. **Blindness and Psychological Development in Young Children**. Leicester, UK: BPS Books, 1997.
- LAVRADOR, F. **Estudos de semiótica fílmica: introdução geral e prolegômenos**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1983.
- METZ, C. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- MILLAR, S. Spatial representation by blind and sighted children. **Journal of Experimental Child Psychology**, V.21, (p.460-479), 1976.
- MILLS, A. Visual handicap. In: BISHOP, D. & MOGFORD, K. (Orgs.) **Language development in exceptional circumstances**. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1993
- MORIN, E. A alma do cinema. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

NIELSEN, L. Spacial relations in congenitally blind infants: a study. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.85, n.1, (p.11-16), Jan, 1991.

NORGATE, S. H. Research methods for studying the language of blind children. In: HORNBERGER, N.H. & CORSON, D. (Orgs.) **Encyclopedia of Language and Education**. Vol.8: Research Methods in Language and Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.

OCHAITA, E. & ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PARENTE, A. **Narrativa e modernidade: os cinemas não narrativos do pós-guerra**. Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SALIBA, E. T. **A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica**. 2. ed. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de M.C.P. Fernandez da edição em russo de 1983. Cidade de Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Oxford & Cambridge, Blackwell, 1994.

WARREN, D.H. **Blindness and early childhood**. 2. ed. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

WARREN, D.H. **Blindness and children: an individual differences approach**. Riverside, California, USA: Cambridge University Press, 1994.

WHEELER, L.C. et Al. Spatial organization in blind children. **Review**. V.28, n.4. (p.177-181), Win.1997.

ZIMMERMAN, G. J. Visual impairment. In: ALKIN, M.C. **Encyclopedia of Educational Research**. 6. ed., (p.1495-1500). New York: Macmillan, 1992.

O CORPO PERFORMÁTICO DE EVGEN BAVCAR

EVGEN BAVCAR'S BODY IN PERFORMANCE

Fernanda MAGALHÃES¹

RESUMO

Este artigo aborda o trabalho do artista franco esloveno Evgen Bavcar através de uma reflexão sobre sua produção como artista, fotógrafo, filósofo e poeta, e como ele utiliza seu corpo em uma atuação performática, uma ação política que afeta o seu corpo e de todos que se aproximam de seu trabalho. Bavcar busca aproximar o mundo visível do invisível, tentando romper esta forte separação na contemporaneidade. O artigo aborda questões sobre a construção do olhar, a fotografia e a performance além de fazer um relato sobre o contato da artista Fernanda Magalhães com Bavcar e suas produções.

Palavras-chave: Fotografia; Arte; Cegueira.

ABSTRACT

This article presents the work of the French Slovenian artist Evgen Bavcar discussing his production as artist, photographer, philosopher and poet, showing how he uses his body as in a performance. His work has a political thrust which affects his body as well as those of all who share in his work. Bavcar attempts to bring together visible and non visible worlds, breaking with the forceful separation of contemporary times. Besides offering an account of the author's contact with Bavcar and his production in photography and performance, the article reflects on issues demonstrating that viewing is a construction.

Key words: Photography; Art; Blindness.

Introdução

Evgen Bavcar (pronuncia-se E-U-GUENBA-U-CHAR) é um dos grandes artistas da

contemporaneidade. Em suas criações ele traz à tona imagens, textos, idéias e toda uma emoção dos sentidos perdida na civilização do *stress* visual.

⁽¹⁾ Professora Universitária e Artista. Universidade Estadual de Londrina. CECA/Arte – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Artes. *E-mail:* fermag@sercomtel.com.br

Artista reconhecido mundialmente com vários livros publicados, já dirigiu filmes e suas exposições circulam por diversos países. Nascido em 2 de outubro de 1945 em Lokavec, Eslovênia (ex-Iugoslávia), vive atualmente em Paris. É pesquisador desde 1976 no Centre National de la Recherche Scientifique, que reúne importantes pensadores na área das Ciências Humanas. Em 1988 foi convidado para ser o fotógrafo oficial do “Móis de La Photo”, importante evento anual que se realiza em Paris, retratando todos os fotógrafos participantes. Bavcar é doutor em filosofia, estética e história pela Sorbonne.

Evgen Bavcar é também cego. Ele sofreu dois acidentes que o deixaram totalmente cego aos 12 anos de idade. Os acidentes o levaram à arte. Seu trabalho se estrutura a partir de sua busca em reconciliar o mundo visível ao invisível.

Meu contato com seus textos foram uma feliz aproximação desde o primeiro texto de Bavcar que tive contato. Aos poucos e a cada novo texto, dele ou sobre ele, mais tudo me interessava muito. Assim, durante alguns anos, junto com outros autores que abordavam as questões do olhar, da cegueira, da visão, estes pensamentos foram foco para mim.

Esta minha aproximação me levou a elaboração de um projeto de ação, uma atuação como artista fotógrafa, com deficientes visuais.

O projeto “A Expressão Fotográfica e os Cegos” foi proposto e aprovado pela *Lei Municipal de Incentivo a Cultura da Cidade de Londrina* e foi

desenvolvido durante o ano de 2002, por mim e pela jornalista Karen Debértolis.

O projeto propôs um curso, com duração de 1 ano, para um grupo de 20 deficientes visuais, ensinando a eles a fotografia, com suporte no trabalho de Evgen Bavcar.

O projeto foi realizado e com grata satisfação o resultado foi muito além do esperado. O andamento do projeto foi permeado por tantos entusiasmos que muito se foi além do previsto originalmente. Assim, ao final deste ano de trabalho, conseguimos realizar em Londrina um evento muito importante para todos os que acompanhavam os acontecimentos.

Trouxemos para Londrina Evgen Bavcar e outros convidados envolvidos nesta reflexão². Por uma semana fotografamos, discutimos em mesas redondas, abrimos uma exposição de Bavcar e dos alunos além de lançamento de livro, projeção de filmes, um *workshop* de Bavcar com os alunos do projeto, entrevistas e saídas fotográficas pela cidade.

Os alunos, professores, amigos, familiares, artistas da cidade, alunos das universidades, todos participaram com paixão do evento³.

Após o evento e encerramento do projeto, outras ações se desenrolaram: elaboração de textos, participação em eventos, organização do acervo do projeto – fotos, relatos e áudios –, contato com os alunos, propostas para a itinerância da exposição, propostas para a continuidade do

⁽²⁾ O evento realizado como encerramento do projeto “A Expressão Fotográfica e os Cegos” contou com programação realizada de 24 de novembro de 2002 a 10 de janeiro de 2003. Programação: - Saída Fotográfica com Evgen Bavcar a partir do Museu de Arte de Londrina, 24 de nov, 14h. – Workshop de Evgen Bavcar com alunos cegos e outros interessados, Local: Instituto Londrinense de Instrução e Trabalhos para Cegos, 25 e 26 de nov, 14 às 17h. – Ciclo de Vídeos, Local: Museu de Arte de Londrina, 25 a 27 de nov, 14 às 17h. – Encontro de Eliane Veloso com alunos da Universidade Estadual de Londrina, Local: Auditório do CCH/UDEL, 26 de nov, 14h. – Exibição do Filme Janela da Alma, Cine Catuaí, 27 de nov, 10h. – Workshop de Eliane Veloso com alunos Cegos e outros interessados, ILITC, 27 de nov, 14 às 17h. - Encontro de Adauto Novaes com alunos da UEL, Auditório do CCH/UDEL, 27 de nov, 14h. – Mesa Redonda “Projeto A Exp. Fotog. E os Cegos: processo e resultados” com a participação de Fernanda Magalhães, Karen Debértolis, Shirlei Sambati, aluna do projeto e Sílvia Leites, diretora do ILITC; Local: Auditório da Assoc. Médica de Londrina, 27 de nov, 19h. – Exposição “Vistas Táteis” com Evgen Bavcar e alunos do Projeto, Museu de Arte de Londrina, 28 de nov 2002 a 10 de jan 2003. – Lançamento do Livro *Tempos de Tempo da fotógrafa cega Eliane Veloso*, Museu de Arte de Londrina, 28 de nov, 10h. - Mesa Redonda “O Ponto Zero da Fotografia” com a participação de Evgen Bavcar, Adauto Novaes e Eliane Veloso, Local: Auditório da Assoc. Médica de Londrina, 28 de nov, 19h. – Mesa Redonda “Uma Construção do Olhar Contemporâneo” com a participação de Paulo Reis, Marta Dantas e Isaac Camargo, Local: Auditório da Assoc. Médica de Londrina, 29 de nov, 19h.

⁽³⁾ No livro *Memória do Brasil*, 2003, p. 101 a 109, Bavcar relata sua participação no evento em Londrina. Projeto publicado nos *Anais do 1º Congresso Internacional Arte Sem Barreiras*, p. 56 a 58, 2002/2003.

projeto e contatos e trocas de reflexões com Evgen Bavcar.

No começo deste ano de 2004 Bavcar esteve no Brasil. Entre seus compromissos Bavcar reservou 3 dias para ir ao Rio de Janeiro fotografar o Jardim Botânico. Fui convidada e participei desta sua ação fotográfica, o que muito acrescentou em minhas reflexões.

Outono de 2004

Quando Bavcar fotografa ele dança. Se estabelece uma harmonia de Bavcar com a natureza e a luz que ele ilumina naquelas trevas. Bavcar nos mostra um mundo outro, imperceptível para nós, totalmente cegos a estas outras percepções. É impressionante, sedutor e apaixonante deixar ele nos descortinar, nos levar a ver este mundo o qual ele habita.

É uma oportunidade única acompanhar Bavcar dançando com os vaga-lumes no Jardim Botânico do Rio de Janeiro numa noite de outono. Este momento que compartilhei, em abril de 2004, foi um momento especial, único e de entendimento. Fui convidada e aceitei imediatamente a oportunidade de estar mais uma vez com Bavcar e desta vez com ele neste seu momento mais íntimo de produção. Foram três dias no Rio de Janeiro, vários encontros para conversas/entrevistas/trocas e, no segundo dia, nossa ida àquele espaço de natureza exuberante.

Bavcar se programou para que chegássemos lá ainda durante o dia, no período da tarde, para explorarmos o local antes das fotos. Os monitores gentilmente nos mostraram o Jardim Sensorial, algumas árvores especiais e o Pau-brasil que tanto Bavcar queria conhecer. Caminhamos entre tantas espécies diferentes e exóticas e depois desta exploração Bavcar estava pronto para fotografar. Esperamos anoitecer. O jardim se tornou muito escuro já que no seu interior não há luz alguma. Os vaga-lumes salpicavam e o som do sapo martelo tomou conta daquela imensidão. Então estávamos prontos e ali, naquela escuridão, as imagens começaram a surgir.

Como uma metáfora de sua condição, Bavcar costuma fotografar a partir da escuridão. Suas imagens são “iluminadas” e assim se constroem. Com uma lanterna Bavcar ilumina aquelas paisagens derramando luz sobre as sombras e permitindo a todos a sua clarividência. Aos poucos as imagens se formam latentes dentro da câmara escura. Bavcar sabe exatamente o que está construindo naquela fotografia. Assim ele vai trocando as lanternas, os filtros coloridos na frente da luz, seus tempos e densidades e comanda aquele balé genial.

No dia seguinte, no Hotel, pude ver o resultado de um dos tantos filmes que Bavcar realizou. As fotografias iluminadas mostram as árvores, as copas e os caminhos do Jardim Botânico. Tudo iluminado pela luz de lanternas que pintam a escuridão com a luz e mostram aquilo que Bavcar pretendia descortinar. Os outros filmes serão revelados em Paris em um laboratório já conhecedor de seus trabalhos.

Esta experiência, em conhecer o artista Evgen Bavcar e com ele poder estabelecer uma troca, é entrar e conhecer um novo mundo, uma outra forma de ver as coisas, é tentar perceber o outro em toda a sua dimensão. A mim, Bavcar trouxe um alargamento de fronteiras. As sombras mudaram de lugar. Este deslocamento causa vertigem e a vertigem provoca uma mudança de postura, uma parada, um repensar, um novo olhar. Assim esta ação que Bavcar realiza é transcendente. Modifica substancialmente os corpos, é performática, um ritual de transformação.

Bavcar, em suas ações performáticas, transforma o seu corpo a cada atitude ou texto em constante construção, afeta o corpo do outro e constrói sua arte, sua filosofia, sua poesia e vida.

O Contra Olhar

Evgen Bavcar em sua vida teve experiências com seu corpo que o levaram à precariedade da vida e em estado de transcendência à fotografia, à arte, à filosofia e à poesia. Bavcar é um artista. Artista fotógrafo poeta filósofo. Sua experiência

corporal com a visualidade e suas outras percepções de mundo estão totalmente interligadas ao seu fazer arte e tudo se dá na perspectiva de uma grande ação performativa. "O Bavcar tira fotos do meio, de dentro, não de fora. Ele não se afasta para ver as coisas, ao contrário, ele está mergulhado nas coisas. O lugar dele é o de dentro"(BRISSAC, 2000, p.40).

Bavcar sofreu um acidente com um galho de uma árvore aos dez anos de idade que o deixou cego de um olho. Dois anos mais tarde, ao brincar, sem saber, com uma mina de guerra, em seu país, a Eslovênia, fatalmente perdeu sua outra visão.

Os oito meses decorrentes do segundo acidente, nos quais lentamente Bavcar se despede de sua visão retiniana, reafirmam uma atitude transformadora de vida. Sua ação perante os acidentes e a modificação de seu corpo provoca a aproximação de Bavcar, ao longo dos anos, da arte de uma forma abundante.

O confronto com esta nova perspectiva, apesar de aterradora, o leva a um novo mundo que se descortina e que era até então jamais imaginado. Assim Bavcar compreende este novo horizonte, muito mais tátil e muito menos visual, esta nova percepção de mundo que se mostra concretamente.

Sua atitude perante estes acidentes e suas ações o levam à arte. Ele subverte a condição dada ao cego e busca o que seria negado a um não vidente, a fotografia. Segundo a revista Benjamin Constant:

Na obra de Bavcar, podemos perceber claramente uma relação íntima entre a visão, a cegueira e a invisibilidade: seu trabalho, como ele mesmo costuma definir, consiste em reunir o mundo visível ao invisível. Mas por que um cego se interessa em fotografar o que não vê? Qual seria sua motivação, seu objetivo, ao fazê-lo? Essas questões podem nos intrigar, mas para Bavcar, elas têm uma resposta relativa-

mente simples: a fotografia é sua maneira de perverter o método de percepção estabelecido entre as pessoas que enxergam e as pessoas cegas (REVISTA BENJAMIN CONSTANT, 2001, p.25).

Com isto Bavcar permite a construção de um novo olhar, um *contra-olhar*⁴, questionador da visão oculo-centrista que valoriza a visão retiniana como percepção máxima e mais importante na sociedade contemporânea. Questiona a forma de olhar construída que valoriza sobretudo a aparência.

É aqui, através do corpo e de todos os sentidos, que Bavcar nos ensina a ver. Ele nos mostra que não se vê com os olhos apenas. É a crítica mais radical que podemos ter da idéia primeira e imediata como verdade (NOVAES, 2000, p.27).

Bavcar se envolve totalmente com seu corpo e participa como criador, poeta e performer de seu próprio trabalho. Quando Bavcar se coloca em suas imagens, coloca seu corpo ou fragmentos dele nas fotografias. Imagens que revelam seu corpo todo (auto-retratos) ou partes dele como suas mãos repetidas vezes sobrepostas ao que ele fotografa.

Bavcar usa a mão esquerda para apalpar as pessoas, estátuas e muros e, ao mesmo tempo, fotografa, ele introduz o elemento tátil ao se colocar em meio as coisas. Todas as fotos dele são a princípio táteis, porque ele entende o mundo como um universo que o cerca, e não como um universo que se descortina para ele à distância (BRISSAC, 2000, p. 42).

Em seus textos e suas falas, Bavcar sempre se coloca em ação. Sua presença, atitude, as roupas que usa, o chapéu, o cachecol e os óculos vermelhos, tudo tem um sentido de ação, uma presença de seu corpo. Ele sempre usa um espelho-broche preso na lapela de sua roupa para devolver a imagem ao outro.

⁴ Termo utilizado por Evgen Bavcar para referir-se à imagem construída pelos cegos. "(...) os cegos podem, pela primeira vez na história, criar um contra-olhar e sair da passividade insuportável daqueles que são vistos incessantemente, sem poder olhar para eles mesmos."(Bavcar, 2003).

Devoiver seu olhar ao outro significa existir e estar em posição de responder à questão daquele que vê você. O olhar, na realidade, não existe sem o diálogo entre aquele que olha e vê você, e o outro que olha também, mas que não vos vê a partir do mesmo registro de percepção (BAVCAR, 2003).

Uma ação política que permite ao outro ver para além de sua imagem refletida. “Aquele que não pode ver está, na verdade, criando uma polifonia do olhar, está multiplicando as maneiras, as possibilidades de ver, substituindo, no caso e essencialmente, o olho pela mão” (BRISSAC, 2000, p.42).

Bavcar pretende unir o mundo visível ao invisível. Exatamente onde ele está e onde estamos todos, neste mundo permeado pelos dois. Não há luz sem as trevas e as trevas não existiriam se não houvesse a luz para despertá-la. Descortinar para o mundo um lado invisível da vida. Falar do invisível é como falar de assombração e a assombração é a morte. Esta morte que acontece em todos nós a cada minuto. Bavcar quando fotografa nos mostra esta morte e assim se aproxima da vida plena, esta vida sem máscaras, sem aparências, sem ilusões.

Quando não se enxerga, compreendemos o que é a eternidade, pois podemos dizer “nunca mais”. E quando uma criança compreende este “nunca mais”, isto é, quando ela sente o gosto amargo da eternidade, ela torna-se adulto (BAVCAR, 2001, p.37).

Esta total consciência de sua condição e a construção de seu trabalho permitem a Bavcar um posicionamento claro, maduro e ao mesmo tempo poético. Aquele que amadureceu rápido perante um acidente quando ainda criança constrói todo o seu trabalho a partir da falta da ilusão aparente que temos da vida. Bavcar é contundente, como a vida foi com ele, em suas afirmações e suave em sua poesia. Ele fala da vida e do amor a partir das mortes vivenciadas em seu corpo. Como a sombra e a luz vivem nele. Não existe amargura ou lamentação. Todos os seus movimentos têm a densidade da morte e ao mesmo tempo o vigor da vida. Bavcar pensa profundo sem ser apelativo. Seu universo de

sombras e luzes nos levam aos fossos escuros da morte e nos elevam ao sol resplandecente da vida. A luz em suas imagens também está presente em suas falas e em seu corpo. Esta luz vem das sombras profundas que são iluminadas pelo seu pensamento. Bavcar é solar. Seu sol está dentro de seu corpo. Seus olhos não vêem fora mas vêem tudo dentro e exalam esta luz por todos os poros de seu corpo. Como os anjos apocalípticos anunciam com suas trombetas o dia e a noite ciclicamente, assim Bavcar realiza um movimento com seu corpo que faz parte de seu trabalho.

Em Nápoles, é sempre necessário olhar tudo duas vezes, nunca satisfazer-se com as lentes da conformidade. Quando fui passear na cidade, senti que o objetivo de minha máquina aumentava até deixar meus braços bem abertos, por entre os quais eu queria segurar as imagens mais longínquas. Foi talvez ali que esta prolongação artificial tornou-se quase parte integrante de meu corpo, ao ponto em que o crepitar de minha máquina e seus ecos se tornassem para mim uma única coisa (BAVCAR, 2001, p.30).

Bavcar se coloca participante da ação e o faz para que o olhar do cego seja aceito e compartilhado. Assim Bavcar mostra/elucida como é sua forma de olhar o mundo e nos coloca no lugar daquele que é o cego, que não pode ver o que ele vê e devolve a nós a sua visão. Seus textos, atitudes, falas e permanências fazem parte de seu trabalho. Assim o vejo um performer. Um artista que tem a consciência de seu corpo, de sua postura política perante a vida e que utiliza seu corpo todo, em várias instâncias, em suas criações, em seu discurso e no contato com o outro.

Bavcar em seus textos nos relembra que grandes filósofos e videntes, na história e nas mitologias, foram cegos. Assim rememora sobre a condição de visionários que os cegos carregam. Libertos da condição daquele que vê com os olhos e, portanto, livres das amarras do mundo

aparente, aqueles que não podem mais enxergar o mundo externo passam a conviver de forma arbitrária com suas imagens interiores. Passam, então, a vislumbrar um outro mundo, o mundo sob outro ângulo, um mundo menos aparente e mais tátil, e a se deparar com as coisas sem seus “efeitos visuais”, sem as seduções aparentes, sem este lixo imagético que nos abarrota a cada segundo.

por que essa extraordinária atualidade daquele que não consegue ver? É evidente que cada um de nós compartilha com Bavcar da mesma cegueira: por isso ele é atual para nós. Com certeza, a cegueira é uma das mais marcantes condições contemporâneas. Por inúmeras razões, a começar pela avalanche de imagens a que somos submetidos e, certamente, quando há muito a ver, nada se pode ver. Nós nos defrontamos com essa opacidade criada por uma saturação infernal de imagens e de coisas que nos são dadas a ver (BRISSAC, 2000, p.37).

Estimulados a absorver imagens que vêm de fora, sofremos cada vez mais com a perda de identidade, com o distanciamento de nossas questões próprias e com o mundo cada vez mais virtual. “As sociedades industriais transformam seus cidadãos em viciados na imagem – trata-se da forma mais incontrolável de poluição mental” (SONTAG, 1983, p.23).

Assim Evgen Bavcar nos propõe seu contra olhar e possibilita a todos novos paradigmas. Conceitos estruturados são abalados e esta nova acomodação e instabilidade geram novas possibilidades e outras muitas conexões. Conexões que podem nos levar a novas relações que respeitem a diferença, a diversidade, o outro em toda sua dimensão.

Referências Bibliográficas

BAVCAR, Evgen. Uma câmera escura atrás de outra câmera escura. In: SOUSA, Edson L. A.; TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão. (Orgs.) **A Invenção da Vida – Arte e Psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

BAVCAR, Evgen. Nápoles, cidade-sol. In: SOUSA, Edson Luis André de; TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão. (Orgs.) **A Invenção da Vida – arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

BAVCAR, Evgen. **O contra-olhar**. Texto para o projeto “A Expressão Fotográfica e Os Cegos”. Paris/Londrina: 2003, mimeo.

BAVCAR, Evgen; TESSLER, Elida; BANDEIRA, João (Orgs.) **Evgen Bavcar: Memória do Brasil**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BRISSAC, Nelson. Fotografando contra o vento. In: **Catálogo O Ponto Zero da Fotografia – Evgen Bavcar**. Rio de Janeiro: Very Special Arts do Brasil, 2000.

Caderno de Textos Educação, Arte, Inclusão. N 2 – dezembro de 2002 a março de 2003 – Edição especial com **os Anais do 1 Congresso Internacional Arte Sem Barreiras**, Comunicação “A Expressão Fotográfica e os Cegos”, p. 56-58.

NOVAES, Adauto. *Evgen Bavcar – não se vê com os olhos*. In: **O Ponto Zero da Fotografia – Evgen Bavcar**. Rio de Janeiro: Very Special Arts do Brasil, 2000.

REVISTA BENJAMIN CONSTANT. **Evgen Bavcar: Um olhar além do visível**. n 19, ano 7, agosto de 2001, Rio de Janeiro.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a Fotografia**. Rio de Janeiro: Editora Arbor Ltda, 1983.

O PROFESSOR E O PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIAS

THE TEACHER AND THE DISABLED STUDENTS' EDUCATIONAL PROCESS

Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR¹

RESUMO

Esse texto propõe-se a abordar e analisar distintas situações de sala de aula, apontando posições diferenciadas do professor diante do desafio pedagógico com seus alunos. Para possibilitar as análises das situações escolhidas, tomamos por pressuposto epistemológico o materialismo histórico, que nos permite enfocar o movimento de mudanças do professor em seu pensar/ fazer educacional. Concluimos que o cotidiano escolar solicita uma opção metodológica pelo próprio professor, que o possibilite dissolver a separação instituída pela fragmentação do conhecimento e acreditar no desenvolvimento de seus alunos. Essa abordagem traz em si uma opção política de luta para a garantia do espaço e da frequência de todos os alunos na escola pública.

Palavras-chave: Formação do Professor; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims at analysing different situations in the classroom, showing the distinct positions of teachers who face pedagogical challenges with their students. For this analysis, we choose as epistemological bases the Historical Materialism, which provides us to focus on the movement of teachers' changes in his educational thinking/performance. We conclude that the school routine requests a methodological option by the teachers, which makes possible to solve the separation instituted by knowledge fragmentation and to believe in students development. This approach brings itself a political option of fight for place and frequency guarantee for all pupils in public school.

Key words: Teacher training; Special Education; Inclusive Education.

Introdução

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, as

escolas brasileiras têm sido “chamadas” a adequar-se para atender todas as crianças, inclusive as que possuem alguma deficiência. Esse “chamamento” é fortalecido com a

¹⁾ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campus de Corumbá – Departamento de Educação. Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – CREIA/UFMS. E-mail: mkassar@terra.com.br

Resolução nº 02/01 da Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação. Tanto uma legislação como outra explicita a necessidade da presença, nas escolas, de professores capacitados e especializados (Res. 02/01).

Mas, qual o “papel” do professor na escola? Em que consiste sua responsabilidade? Esta pergunta parece trazer uma resposta óbvia! O “papel” do professor é ensinar! Ensinar? O quê?

Para falar sobre o “papel” do professor, há a necessidade de, inicialmente, falar sobre a escola em nossa sociedade. O que é a escola? Que lugar ela ocupa na sociedade? Para entender melhor a relação homem-escola-sociedade, podemos recorrer à sociologia e verificar que a escola é apresentada, de diferentes formas, como elemento fundamental para a sobrevivência de uma sociedade. Teorias sociológicas de cunho funcionalista entendem a escola como responsável pelo prosseguimento da vida social. Entre estes autores, citamos Émile Durkheim (1955), para quem a instituição escolar teria uma dupla função: a função homogeneizadora, no momento em que transmite noções básicas da cultura e das regras sociais para todos os grupos sociais; e a função diferenciadora, na medida em que prepara, de forma diversificada, as diferentes classes sociais, para continuação da organização social.

Outros teóricos têm um olhar bastante crítico em relação ao significado da continuidade da organização social. Para esses autores a sociedade capitalista traz em seu cerne a desigualdade e a exploração, portanto, dentro dessa sociedade não haveria alternativa para escola senão reproduzir a estrutura desigual. Esses teóricos foram fortemente difundidos no Brasil na década de 1970 (os chamados teóricos reprodutivistas), favorecendo a uma enorme descrença na instituição escolar como elemento de transformação da sociedade. Entre esses autores, podemos citar Bourdieu & Passeron (1982), com a obra *A Reprodução*, e Althusser (1985), com *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Dentro dessa concepção, a relação escola-sociedade fica assim estabelecida: como vivemos

em uma sociedade excludente, não há alternativa, à escola, que reproduzir a exclusão.

Existe um grupo de autores que tem uma visão diferente das apresentadas acima. Este grupo acredita no poder de transformação da escola. Parte do princípio que as mudanças sociais só são possibilitadas na formação das novas gerações dentro de novas formas de pensar. Como exemplo de autores com esse ponto de vista ressaltamos John Dewey, que influenciou uma geração de educadores brasileiros no início do século XX, entre eles Anísio Teixeira.

Não desconsiderando essas grandes contribuições para o entendimento da relação escola-sociedade, particularmente adotamos uma posição que consideramos mais frutífera. Trata-se de um grupo de teorias que concebe a sociedade como um espaço extremamente dinâmico e contraditório. Esse grupo de teorias parte do reconhecimento de que a sociedade não é homogênea, mas antagonica, pois tem como base uma relação de produção econômica contraditória: o modo de produção capitalista. A partir desse pressuposto, não há como acreditar que a educação é a responsável pelas profundas mudanças sociais; mas por outro lado, a escola não é um local passivo de reprodução. A contradição é parte constitutiva da sociedade e é parte constitutiva da própria escola. No interior da escola está presente a dinâmica do movimento social, que é construída a partir de lutas de forças antagonicas, nunca sob a tutela de um único grupo hegemônico (Gramsci, 1987). Por este ponto de vista, a escola é percebida como palco das lutas pela conquista de direitos e de construção de modos de organização social.

A conquista de direitos, na escola, dá-se pela apropriação da cultura produzida na história da sociedade. Gramsci remete-nos aos gregos da Antiguidade para lembrar que “saber é poder”. O saber torna-se poder na medida em que possibilita que o ser humano se posicione frente à vida, que o possibilite fazer escolhas.

Como nos lembra o mesmo autor, quando a criança entra na escola, em grande parte dos casos, traz um conjunto de concepções mágicas de mundo, num misto de folclore e fantasia. A

escola, quando bem organizada, vai apresentar à criança um mundo em movimento, que sofre mudanças contínuas e profundas a partir da construção coletiva do conhecimento. Vai, também, introduzir a criança em conceitos iniciais de direitos e deveres celebrados por sua sociedade. Dessa forma, a escola vai processando-se como elemento mediador entre criança e saber sistematizado, servindo de mecanismo de superação de misticismos e superstições. Citando o próprio Gramsci, entendemos que “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, (...), um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido...” (Gramsci, 1987, p.12). Portanto, a partir de uma percepção imediata de mundo, a escola pode propiciar aos alunos a possibilidade de elaboração e coerência de pensamentos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é o *locus* de transmissão/apropriação cultural para/pelas novas gerações. Principalmente em países como o Brasil, em que a desigualdade social e econômica alcança proporções imensuráveis, a escola pode possibilitar à população o acesso aos bens culturais produzidos historicamente.

Ao explicitar como entendemos a relação entre escola e sociedade podemos, então, localizar a figura do professor ou o “papel” do professor na educação. Propomos, aqui, explorar este tema a partir de observações registradas ao longo de alguns anos de convívio com processos educativos do ensino regular e do especial de crianças e jovens, que em algum momento de suas vidas foram diagnosticados como “deficientes”. Para este texto, apresentamos episódios de sala de aula envolvendo alunos considerados “deficientes mentais”. Escolhemos a deficiência mental, porque, na escola, na efetivação do processo educativo, espera-se uma resposta cognitiva do aluno. No caso de crianças e jovens com deficiência mental, ou quando existe a crença em sua existência, a relação pedagógica é perpassada por fortes traços de dúvidas em relação às possibilidades intelectuais do aluno.

O aluno em sala de aula e o conhecimento: o que ele pode (ou não) aprender?

Em estudos anteriores² tivemos a oportunidade de verificar que, na educação de crianças com diagnóstico de deficiência mental, há uma tendência do professor em esperar pouco em relação às respostas acadêmicas de seus alunos. A baixa expectativa leva a uma prática escolar restritiva. Diante da prática restritiva, os alunos são tolhidos em sua apropriação do saber sistematizado.

Convidamos o leitor a partilhar situações em que se percebe uma luta entre crença/descrença do professor, em relação ao desempenho do aluno com diagnóstico de deficiência mental:

Do primeiro dia que eles vieram pra cá, até hoje, comparando com o dia de hoje, (...), eles caminharam. Coisas que eles não tinham, não sabiam, hoje em dia já possuem, essas regrinhas... a própria leitura, a escrita, como evoluiu. A minha expectativa é que eles continuem mesmo assim, sabe?, já... progredindo mais e mais”

Mais adiante, o mesmo professor diz...

“Antigamente, (...), eu achava que eles, (...), poderiam talvez até concluir um 1º grau, não sei, talvez era uma utopia (...). Hoje em dia, eu acredito que não vão chegar onde eu achava” (Professor de classe especial, com Curso Superior).

O professor, na primeira fala, reconhece o constante desenvolvimento de seus alunos. Por que e como, no segundo momento, ele prevê um limite? Parece-nos, pelo segundo depoimento, que o professor desacredita na possibilidade de desenvolvimento do seu aluno. Procurando caminhos para entender o “olhar” do professor, recorreremos ao conhecimento difundido na Pedagogia e verificamos que a própria literatura, muitas vezes, traz uma visão idealista de desenvolvimento, travestida de científica, baseada na crença das capacidades “naturais”. É ainda

² Referimo-nos a Kassir, 1995.

comum na Pedagogia a idéia de um desenvolvimento infantil "produzindo-se sob o impulso de um *élan* natural" (CHARLOT, 1983, p.125), como se o desenvolvimento de uma criança ocorresse de forma similar ao de uma planta.

Se o desenvolvimento é visto como um processo decorrente de maturação espontânea, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência mental diminuem, pois, é quase impossível transpor os limites decorrentes da união de duas premissas: 1. a imagem de que um "deficiente mental" tem seu desenvolvimento cognitivo comprometido; 2. seu desempenho acadêmico depende de um processo espontâneo (definido internamente). Da união das duas premissas acima, conclui-se facilmente que o professor encontrará um limite próximo para seu desenvolvimento e que, portanto, a aprendizagem é um processo que também terá um limite predeterminado. Dentro dessa concepção de desenvolvimento, são comuns frases como:

"...não adianta nada eu ensinar outras coisas se os alunos não têm, ainda, a habilidade necessária" (Professor com Curso Superior).

Como acreditar no processo educativo quando os limites se encontram predeterminados e seu possível desenvolvimento (comprometido) ocorre por determinação biológica, para o qual o professor (ou outras condições "externas") tem pouco a contribuir?

Quando um professor conforma-se em assistir ao amadurecimento *espontâneo* de funções mais complexas do desenvolvimento do aluno, perde-se um tempo precioso para o processo educativo. Trabalhos desenvolvidos desde o início do século XX explicam que o amadurecimento das funções corticais superiores está totalmente ligado ao processo de aprendizagem. A psicologia soviética, através dos estudos de Vygotsky (1981, 1984, 1987), Luria (1979) e Leontiev (1978), mostra-nos que o desenvolvimento ou maturidade não se dá por um processo exclusivamente interno, definido biologicamente, independente da aprendizagem. A maturação biológica necessita da aprendizagem, para que

resulte daí um desenvolvimento com características especificamente humanas.

A partir destes pressupostos, entendemos que a instrução adequadamente organizada provoca na criança o desenvolvimento mental e a emergência de processos cognitivos cada vez mais complexos. A apropriação dos bens culturais construídos historicamente, por parte da criança, é de fundamental importância para esse processo.

Ao retomar a questão foco deste texto, que é o "papel" do professor diante do processo educativo, podemos dizer que as contribuições da psicologia soviética trazem implicações diretas para a prática pedagógica, pois mostram que o aprendizado escolar, quando bem organizado, produz mudanças inteiramente novas e substanciais no desenvolvimento do aluno. Pelos pressupostos aqui apresentados, podemos deduzir uma posição bastante importante da ação do professor frente a seus alunos: não parece adequado ensinar à criança esperando o momento de "florescimento" das habilidades. Organizar o fazer pedagógico esperando que o amadurecimento dos alunos se dê espontaneamente não contribui para seu desenvolvimento.

Como já apresentado anteriormente, o conformismo com (pouco) desenvolvimento dos alunos leva ao rebaixamento das expectativas por parte do professor. Estas expectativas, em última instância, dirigem a organização de seu trabalho, colaborando para alguns problemas:

1. Como o estabelecimento de conteúdos, programas, etc., assim como os procedimentos que o professor irá utilizar na tentativa de ensinar seus alunos, dependem dessa expectativa, o que será oferecido certamente estará aquém das capacidades das crianças.

...durante o ano inteirinho é uma coisa só, você tem que voltar. Você nunca tem que ir sempre pra frente, frente, frente... (Professora do ensino regular).

2. Se não são oferecidas possibilidades de novos saberes aos alunos, eles dificilmente têm como adquirir novos conhecimentos, o que dificulta a superação de qualquer dificuldade.

O conteúdo, o nosso planejamento é um pouco mais lento, mais fraco. (Professora de classe especial).

3. A fixação em uma determinada expectativa acarreta a não percepção, pelo professor, de superação das dificuldades por parte dos alunos. Por mais que o aluno demonstre, de diferentes formas, superar os limites apresentados, o professor muitas vezes não consegue perceber (enxergar) os indicadores de uma possível superação, confirmando, a todo momento, as expectativas iniciais (no caso, negativas);

Pesquisadora. – As crianças com deficiências mais profundas têm possibilidade de desenvolvimento?

*Professora. – Olha, eu acho que não... eu faço várias perguntas pra mim mesma, sabe? (...) por exemplo, tem a M., tem 19 anos, **ela lê, ela faz interpretação de texto, ela faz tudo.** Aí, eu fico perguntando: – O que será? Eu não sei...*

Pesquisadora – Porque que ela está na classe especial?

Professora. – Olha, ela foi aluna da APAE, há muito tempo... (trecho de diálogo com professora de classe especial).

4. Como o modo das pessoas perceberem-se está extremamente relacionado às práticas sociais e à percepção do outro, a expectativa dos sujeitos sobre si mesmos pode, muitas vezes, ser de descrença acerca de suas próprias capacidades:

Eu tenho vontade de aprender andar sozinho no ônibus circular... mas é duro porque é difícil me ensinar, né? Não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né? (Aluno de instituição especializada, 17 anos, com diagnóstico de deficiência mental severa, associada à deficiência visual, decorrente de sífilis intra-útero).

Parte-se do princípio de que os alunos não serão capazes de aprender. Diante dessa crença, o professor não apresenta novos desafios. Não apresentando o novo conteúdo, os alunos não aprendem. Se o professor não tiver a percepção

de que a única possibilidade de se aprender um novo conhecimento é quando este é viabilizado ao aluno, este, certamente, não poderá transpor o limite imposto pelas crenças sociais que perpassam e se fortalecem na mente da sociedade. A partir do momento em que há a crença de que o não aprendizado deve-se a uma dificuldade do aluno, o professor parece desobrigar-se de buscar outros caminhos para que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Conformar-se com a dificuldade do aluno ou com o seu não aprendizado, convencendo-se de que “é assim mesmo”. Diante disso, as limitações são aceitas e o trabalho pedagógico parece tornar-se ineficaz, pois não se buscam outros recursos. Daí decorre um outro problema, já abordado por Bueno (1997): nossa ineficiência pode colaborar com a disseminação da idéia de que a educação para essas pessoas parece ser desnecessária ou ineficaz.

Se aceitamos o preestabelecimento de limites de nossos alunos, passamos a admitir que a educação da criança só se realizará num processo de condicionamentos, em que não se exija raciocínio. É comum escutarmos afirmações como: “*ele vai poder aprender um ofício (...), desde que não seja uma coisa que exija raciocínio*” (Professora de Oficina Pedagógica).

Mas, de onde vêm essas concepções?

O professor e o conhecimento: questões de formação

Encontramos uma vasta literatura que legitima as práticas citadas até aqui. Podemos apresentar inúmeros exemplos:

“As crianças são ensinadas a seguir instruções e executar tarefas simples. Na área das aptidões sociais, as crianças são ensinadas a demonstrar consideração pelos outros (...) e obedecer” (Telford & Sawrey, 1984, p.383).

“São incapazes de aprender a participar socialmente.” (Possibilidade de desenvolvimento apresentada na “Classificação

Pedagógica de Deficiência Mental” para: “Deficientes Mentais Semi-dependentes e Dependentes” (SICA, 1991, p.111).

A relação entre o que se diz na escola e o que está nos livros muitas vezes é extremamente forte, como no exemplo abaixo:

“Acho que eles conseguem ingressar (no ensino regular), vai assim..., sei lá, talvez uma 4ª ou 5ª série, essas crianças nossas D.M.E., que eu falo...” (DME= Deficiente mental educável. Professor de Classe Especial).

“O grupo de retardados mentais leves é considerado educável. Se a instrução for apropriada e se for adequada a atmosfera da aprendizagem, pode-se esperar que estas pessoas adquiram aptidões acadêmicas que vão do nível da 2ª série ao da 5ª ou 6ª” (Telford & Sawrey, 1984, p.367).

De modo surpreendente, também podemos encontrar uma grande relação entre o que diz a literatura especializada e a fala da própria pessoa com deficiência:

“É difícil me ensinar” ... “acho que não adianta mesmo ensinar”. (Aluno de instituição especializada, 17 anos, com diagnóstico de deficiência mental severa, associada à deficiência visual, decorrente de sífilis intra-útero).

“Não aprende as aquisições acadêmicas funcionais.” (Sloan e Birch, 1955 *apud* Fonseca, 1987:46 - Quadro de “Níveis de comportamento adaptativo” proposto por Sloan e Birch (1955) relativo a pessoas com deficiência mental severa, na faixa etária de 6 a 21 anos (*Apud* FONSECA, 1987).

Diante do exposto até o momento, vamos construindo argumentos que apontam para o que tem sido, muitas vezes, o “papel” do professor na educação especial. Como podemos perceber, parece existir um circuito predeterminado entre o ingresso do aluno no processo educativo e sua saída da vida escolar. A criança quando não se encaixa nos padrões previstos pela estrutura

escolar é encaminhada aos serviços de educação especial. Nesses serviços, muitas vezes, espera-se pouco da criança e o fracasso passa a ser justificado pela sua patologia. Esse processo é bastante “lógico”, na medida em que a relação *desenvolvimento da criança/capacidade de aprendizagem* é entendida a partir de uma determinação “espontânea” e “natural”, preestabelecida e quase impossível de alteração por parte do trabalho do professor.

Na escola legitima-se o padrão esperado do processo de ensino-aprendizagem: o professor faz seu planejamento e os que conseguem, seguem-no. Para verificar esse aspecto, retomamos, ainda dois depoimentos. Um referente a um professor de classe especial e outro a um professor de uma instituição especializada:

Ele (o professor) faz o seu planinho e o aluno tem que acompanhar. Se ele não acompanhar... (Professor de classe especial).

Em outro caso, em uma instituição especializada:

O professor comenta com a pesquisadora que descobriu que um de seus alunos não só copia, mas também escreve espontaneamente as letras. Diante da descoberta, a pesquisadora comenta: - “Pode ser trabalhado...” e o professor responde irônico: “Com aulinha particular?”

Gostaria de deslocar o olhar para a questão da formação de professores. O dia-a-dia da escola sempre ocorre dentro de condições concretas para sua realização (condições de formação do professor, a literatura especializada que dá suporte a sua prática, estrutura e proposta escolar, condições de trabalho, número de alunos por sala, dentre tantas outras). Certamente, os professores, ao fazerem os comentários acima, estão se referindo às dificuldades para desenvolver um trabalho individualizado, devido à diversidade do desenvolvimento dos alunos. A crença na necessidade de homogeneidade em sala de aula para a eficiência do trabalho pedagógico é um preceito que veio se firmando na Pedagogia e, diante da diversidade, não sabemos como

trabalhar. Acreditamos que grande parte dos métodos e técnicas adotados “funciona” com crianças atentas, quietas, organizadas e com níveis de desenvolvimento próximos. O que fazer diante da diversidade?

Quando nos lembramos da especificidade da Educação Especial, cabe perguntar, especialmente em relação à educação de pessoas com deficiência mental: Quão específica (com propostas inovadoras e desafiadoras) tem sido a educação que oferecemos? Em conversa com professores de classes especiais ou com classes de alfabetização de instituições especializadas escutamos:

Pesquisadora – “Você já tinha prática de 1ª série?”

Profa. – “Já, vou fazer quinze anos de magistério...”

Pesquisadora – “E você acha muita diferença?”

Profa. – “Eu não acho que tem muita diferença em relação ao conteúdo. Tem em relação à aprendizagem deles, que é mais lenta.”

Preocupa-nos perceber que a especificidade do “especial” da educação especial tem sido atribuída unicamente à capacidade do aluno, que se presume ser menor (pelas concepções de desenvolvimento já vistas) e à lentidão do processo de ensino.

Ainda algumas palavras

Voltamos ao “papel” do professor proposto no início deste texto como mediador entre a criança e o saber historicamente acumulado e perguntamos: Nós, na educação especial ou não, quando estamos diante de alunos considerados deficientes, especialmente “deficientes mentais”, estamos *realmente* possibilitando o acesso desses alunos ao saber sistematizado?

Falar do “papel” do professor implica, por um lado abordar aspectos que estão além da relação ensino-aprendizagem, pois implica falar

da escola no contexto da sociedade contemporânea, com suas desigualdades e contradições. Por outro, implica não subestimar as relações cotidianas de sala de aula, as quais o professor tem responsabilidade específica. Responsabilidade esta de possibilitar a apreensão do saber sistematizado pelo seu aluno. Essa posição pode possibilitar a superação de possíveis características que sua herança biológica o marcou.

Acreditamos que mudanças dos processos educativos consolidam-se mediante a construção de novas percepções por quem produz a prática pedagógica. Para tanto, é necessário o acesso, pelo professor, ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, organizado e sistematizado. Esse acesso é fundamental, pois permite a destruição das ilusões causadas pela percepção imediata do mundo. No entanto, a produção científica deve ser conhecida como uma elaboração teórica viável a cada contexto e momento e jamais acabada. A partir de um enfoque crítico sobre a própria produção científica, o professor tem a possibilidade de perceber-se, também, como produtor de conhecimento. O professor, como protagonista de sua história, ao reconhecer-se como tal, pode traçar caminhos que possibilitem mudanças fundamentais em sua ação pedagógica.

Como apresentamos no início deste texto, o acesso ao conhecimento é fundamental ao ser humano. É fundamental ao ser humano – aluno e é também fundamental para o ser humano – professor.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed, 1982.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica.

- BUENO, G. A produção social da identidade do anormal. In FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF, 1997.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das Classes Especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizontes, 1978.
- LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SICA, Clélia Mendonça. Educação do deficiente mental. In Assumpção Júnior, Francisco B. e Sprovieri, Maria Helena. (Orgs.) **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1991.
- TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. **The concept of activity in soviet psychology**. J.V. Wertsch ed. Sharpe, NY, 1981.

O PAPEL DAS ONGs NO ENCAMINHAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA O MERCADO DE TRABALHO

THE ROLE OF THE NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS (ONGS) IN DIRECTING DISABLED PEOPLE TOWARDS THE JOB MARKET

Samira Saad Pulchério LANCILLOTTI¹

RESUMO

O objetivo desse trabalho é debater o papel cumprido pelas Organizações não governamentais (ONGs) no encaminhamento de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho formal. O atendimento das necessidades destas pessoas tem sido procedido, contemporaneamente, por organizações dessa natureza. Impõe-se, para as ciências humanas, a análise e debate das contradições implicadas nessas ações, particularmente no contexto de desemprego estrutural que estamos vivendo. Utilizamos como base para discussão um recorte de pesquisa realizada no período de 1998 a 2000 no mercado de trabalho formal de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Deficiência; Trabalho; ONGs.

ABSTRACT

The objective of this paper is to debate the role carried out by the non-governmental organizations (ONGs) in directing disabled people towards the formal job market. Presently, the support for the needs of these people has been offered by such specific organizations. The analysis and debate of the contradictions implied in these actions are imposed to the humanities, particularly in the structural unemployment context in which we are going through. A cut out of a research led during the period of 1998 and 2000 in the formal job market in Mato Grosso do Sul – Brazil – has been used as a basis for this discussion.

Key words: Disabled; Job, ONGs.

Introdução

As soluções sociais propostas para atender as necessidades da pessoa com deficiência têm

se estabelecido, conforme Jannuzzi (1997), a partir de uma relação de simbiose entre os setores público e privado. A autora aponta o caráter supletivo, ao do Estado, assumido pelas

⁽¹⁾ Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. E-mail: ssplotti@uol.com.br

instituições de natureza privada e de caráter assistencial no atendimento dessa parcela da população, e indica que há por parte destas instituições, uma forte influência sobre os setores públicos, inclusive no que tange à definição de políticas.

O atendimento de pessoas com deficiência, no Brasil, inicia-se na época do Império com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos² em 1854 e, logo depois, em 1856, com o surgimento do Instituto dos Surdos-Mudos³. Embora tenham contado com apoio do governo central, tais iniciativas partiram dos esforços de outros personagens⁴. O atendimento para pessoas com deficiência mental teve início um pouco mais tarde, em 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador (BA), seguido da Escola México, fundada em 1887, no Rio de Janeiro. As duas instituições estavam sob dependência administrativa do Estado (JANNUZZI, 1985, p 21-23).

Na primeira metade do século XX surgem classes especiais em escolas públicas e também instituições especializadas privadas, assistenciais, que objetivam o atendimento de pessoas com deficiência⁵.

Destaque-se que o atendimento se dá a partir da complementação entre as ações do setor privado e do público. Quando instituída a primeira legislação educacional brasileira, a LDB 4024/61, esta condição passa a ser regulamentada.

Segundo Kassar e Cestari (1997, p.7):

Nesse contexto de 'simbiose' e 'complementaridade' entre os setores público e

privado, pode-se dizer que a Lei nº 4024/61 não imputa ao poder público a responsabilidade direta sobre a educação especializada (principalmente para as pessoas com deficiências mais severas), mas deixa-a a cargo das instituições especializadas de caráter assistencial. Ou seja, a distribuição de serviços que já ocorria anteriormente à década de 60, com as instituições especializadas assistenciais (como: Sociedade Pestalozzi, APAE, dentre outras) responsabilizando-se pela clientela mais comprometida, e com as classes especiais públicas atendendo a população menos comprometida, é normatizada em 1961.

Neres (2003) aponta que as parcerias entre público e privado estão presentes desde as primeiras iniciativas de atendimento especializado, e foram ampliando-se paulatinamente. Em fins da década de 1950, o governo federal, além de criar e subsidiar instituições e serviços especializados em alguns estados, passou a promover campanhas isoladas com a finalidade de alocar recursos financeiros para projetos de atendimento da clientela da Educação Especial. Assim, organizou a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, em 1958 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão e, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Em 1973 assistimos à criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão diretamente subordinado ao MEC, que tinha a finalidade de ampliar e melhorar o atendimento oferecido aos *excepcionais* em todo

⁽²⁾ Atual Instituto Benjamin Constant.

⁽³⁾ Atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

⁽⁴⁾ "O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado pelo Decreto 428, de 112-9-1854, cf Chaia, 1963: 148. Nasceu dos esforços do cego Álvares de Azevedo, que cursara o Instituto dos Jovens Cegos de Paris (fundado no século XVIII por Valentin Haüy) e em 1851 regressara ao Rio. Impressionado com o abandono do deficiente visual aqui, traduziu e publicou o livro de J. Dondet: *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do Imperador, dr. José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra e, entrando em contato com o autor, impressionou-se com sua erudição. Despertou então o interesse do conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que encaminhou o projeto, que depois originou a instituição de 1854. O Instituto dos Surdos-Mudos foi criado por Ernesto Hüet, em 1856, que, juntamente com seu irmão, entrou em contato com Pedro II, que lhe concedeu meios para fundar este Instituto, posteriormente Instituto Nacional de Educação dos Surdos*" (Guerreiro, *apud* Jannuzzi, 1985, p. 21).

⁽⁵⁾ Temos em 1926 o surgimento do Instituto Pestalozzi, fundado por um casal de professores (Tiago e Johanna Würth) em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, em 1954, no Rio de Janeiro (Mazzotta, 1996).

o território nacional. Com a sua criação, foram extintas as campanhas nacionais vigentes⁶ que reverteram, para o novo órgão, seu acervo patrimonial e financeiro. Também passaram a integrar o patrimônio do CENESP os acervos financeiro, pessoal e patrimonial do Instituto Benjamin Constant e também do Instituto Nacional de Educação de Surdos (MAZZOTTA, 1996, p.55).

O órgão passa então a elaborar planos nacionais de forma a cumprir com seus objetivos de expansão e melhoria do atendimento especializado oferecido no país. E, a despeito da aplicação de recursos financeiros na ampliação da rede pública de atendimento, grande parte dos recursos foi alocada para entidades e instituições particulares⁷. Segundo Neres:

Isto significou priorizar as instituições privadas, as ONG'S, que atendem, na sua maioria, parte da população com casos mais graves de 'deficiência'. Estas, não só são pioneiras no atendimento especial, como também, são as que ainda hoje atuam, de forma majoritária.

A atual LDB, a 9394/96, traz a marca do inclusivismo. Como as leis anteriores, ela prevê o atendimento escolar de pessoas com deficiência "preferencialmente na rede regular de ensino", contudo, avança, em relação àquelas, pela proposição de serviços especializados no âmbito da escola regular. Mas mantém o compromisso de subvencionar as instituições especializadas assistenciais, desde que estas respondam a critérios estabelecidos⁸. Desta maneira, assegura o princípio da "coexistência de instituições públicas e privadas de ensino", previsto desde a Constituição (art. 206, inciso III).

A este respeito Neres considera:

A parceria que sempre existiu entre o Estado e as ONG'S, no gerenciamento e financiamento da educação especial, é reafirmada na nova LDB. Esta situação expressa a forte tendência que tem assumido a política social (educação, saúde e assistência) nos anos 90, da transferência das obrigações do poder público para organismos privados e filantrópicos da sociedade.

Em nome da solidariedade, do pacto social, o Estado convoca a sociedade para o atendimento das questões sociais. Esta atitude do Estado vai ao encontro da tese de redução dos gastos públicos com as políticas sociais, defendidas pelo 'novo modelo econômico' do desenvolvimento intitulado neoliberal.

O fato é posto em evidência para justificar a necessidade de investigações sobre o papel que as Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm exercido no atendimento desses sujeitos, na sociedade contemporânea, pois, em geral, é a partir de organizações dessa natureza que esse atendimento vem sendo realizado.

Para o escopo deste trabalho, que tem, tão somente, um caráter exploratório e de problematização da questão, interessa o debate sobre o papel que vem sendo desempenhado pelas ONGs no encaminhamento de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. Este é um dos principais objetivos terminais da Educação Especial e é dificilmente alcançado, particularmente, em um contexto de desemprego estrutural⁹ como o que estamos vivendo.

⁶ Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

⁷ Para maiores aprofundamentos ver Mazzotta, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

⁸ As condições de funcionamento das instituições privadas (art. 7º) são as seguintes:

- I. cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II. autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III. capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

⁹ "Ao contrário do desemprego conjuntural, relativo ao metabolismo regular da economia, o desemprego estrutural, ou tecnológico, implica expulsão mais ou menos permanente das atividades produtivas. Decorre principalmente da contínua e generalizada tecnificação dos processos de trabalho e produção. Decorre da crescente potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho, pela adoção de tecnologia eletrônicas e informáticas. E isto tudo acelerado e generalizado pelos processos de contínua concentração e centralização do capital, em escala mundial" (IANNI, 1997, p.270).

O primeiro passo necessário para o debate é a compreensão do contexto amplo no qual a questão está inserida.

A crise do trabalho na sociedade contemporânea

Uma afirmação consensual nos dias de hoje é a de que a sociedade atravessa um período de mudanças importantes, o fato vem sendo assinalado mesmo a partir do senso comum e tem provocado debates e investigações no campo das ciências. Sendo que este é um processo ainda em curso, é difícil apreender a profundidade e a amplitude destas modificações. O processo de mudanças repercute em toda a sociabilidade humana, consideramos, contudo, que não atinge a forma de organização social em seus princípios fundantes. Capital, trabalho, mercadoria, mais-valia e lucro continuam sendo categorias vigentes na sociedade contemporânea.

As modificações que se fazem sentir na prática social são decorrentes dos movimentos do capital, preocupado em retomar sua capacidade de acumulação, posta em xeque pelo evoluir de suas próprias contradições. Neste sentido, alguns autores¹⁰ apontam que após longo período de acumulação, do segundo pós-guerra até o início dos anos 1970, o capital se viu às voltas com o agravamento de suas crises cíclicas. Esse movimento surgiu após uma “trégua social” que foi possível, segundo Netto (1995), em uma onda longa de expansão.

Nesse contexto, a classe trabalhadora pôde assegurar a institucionalização de alguns direitos que permitiram imaginar, por um breve interregno, que as relações entre as classes caminhavam para o apaziguamento dos conflitos. Essa *ilusão* se fundamentou na instituição do Estado de Bem Estar Social¹¹. “*Na doutrina keynesiana, o Estado manteria as grandes macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático, regulando oscilações de emprego e investimento, de modo a moderar crises*

econômicas e sociais” (MORAES, 1997, p.18). O Estado de Bem Estar Social consistiu, portanto, em um arranjo sócio-político que permitiu, por um período curto, garantias sociais mínimas para os trabalhadores.

Como assinalado anteriormente, o estado de coisas se modificou a partir da irrupção de uma grave crise no processo de reprodução do capital, que eclodiu no início dos anos 1970. Para fazer frente a esta crise, o capital desencadeou, dentre outras ações, o desmonte desse arranjo histórico e passou a reclamar a liberalização do mercado.

Esse movimento é reconhecido como *neoliberalismo*, e aponta como caminho, para a retomada da acumulação capitalista, a liberalização do mercado, a redução do Estado (diminuição dos gastos públicos com políticas sociais), restrições nos ganhos por produtividade, fim da estabilidade no emprego, aumento nas taxas de juros, diminuição dos impostos sobre o capital.

Quando propôs a redução da face pública do Estado, como meio para retomar os mecanismos de reprodução do capital, o neoliberalismo promoveu a agudização dos mecanismos de exclusão social.

O fato é assinalado por Oliveira (2000, p.44) quando afirma que:

para eliminar ou reduzir as regulações democráticas construídas no último século o Estado se transforma num Estado Mínimo. Mínimo no que diz respeito à defesa dos interesses coletivos, do interesse geral. Mas que atua fortemente em defesa dos interesses do mercado, especialmente do capital financeiro.

No bojo desse mesmo movimento, o capital tratou de estabelecer um amplo processo de reestruturação produtiva, que atingiu as formas de gestão do trabalho e os processos produtivos, principalmente pela incorporação de tecnologia avançada, repercutindo num contexto evidente de desemprego estrutural.

⁽¹⁰⁾ Chesnais (1997), Singer (2000) e Ianni (1997).

⁽¹¹⁾ Para maiores esclarecimentos vide Aureliano e Draibe (1988).

Ademais, observa-se a complexificação e fragmentação da classe trabalhadora, o que se evidencia a partir da desregulamentação e precarização do trabalho, com a ampliação do subproletariado, e um maior assalariamento no setor de serviços (ANTUNES, 1995, p.41-42).

Este movimento universal que tem seus primeiros desdobramentos nos países ricos passa também a imprimir sua marca em países pobres como o Brasil, com resultados ainda mais avassaladores, dadas as vulnerabilidades já presentes no mercado de trabalho. Saliente-se, nesse caso, o grande número de trabalhadores informais e ilegais existentes antes da reformas do Estado. Oliveira (2000, p.36) coloca a questão em relevo ao afirmar que:

No Brasil, a própria abertura comercial operou uma tremenda desregulamentação, tanto sob a forma do desemprego quanto da desqualificação. Em seguida, um conjunto ainda em andamento de desregulamentações, a começar pela previdência social, prosseguindo pela reforma do Estado e pelas privatizações, coroando-se pelo ataque aberto a algumas estruturas básicas da CLT, regulamentando-se o trabalho precário para desregular o trabalho com vínculo permanente, produziu o espantoso desemprego já discutido anteriormente e um mais que espantoso aumento da informalidade.

Promove-se um movimento que trata de regulamentar as condições precarizadas de trabalho antecipando a desregulamentação do trabalho formal. Propostas como essas são justificadas na visão liberal de que é necessário flexibilizar o trabalho para ampliar a oferta. Tal visão responde aos interesses do empregador e afronta os direitos trabalhistas assegurados após um longo período de lutas. Entretanto, face ao alto índice de desemprego e subemprego, são consideradas plausíveis pelos trabalhadores, particularmente os pertencentes aos setores mais conservadores e menos organizados. Oliveira

(ibidem, p.36) aponta índices expressivos para o dimensionamento do desemprego e subemprego no país:

dados da pesquisa do jornal *Folha de S. Paulo* [...] davam conta de 12,3 milhões de trabalhadores precários, em junho de 1999, que se juntavam aos 10 milhões de desempregados: juntos somavam 26% da PEA nacional; adicionando-se-lhe o contingente dos assalariados sem registro, ou mais 8% da PEA, chega-se aos impressionantes 34% da PEA. Entre 1996 e 1999, o trabalho assalariado com registro, com carteira do trabalho, declinou de 22% para 19% da PEA, enquanto as categorias do desempregado, trabalho precário e assalariado sem registro, por oposição, aumentaram.

Os números são assustadores e expressam, de forma indubitável, o impacto excludente deste movimento no mercado de trabalho formal brasileiro. Com o aumento do exército de reserva, trabalhadores ocupados tratam de assegurar o emprego, tornam-se *polivalentes*, acumulam funções e procuram se *qualificar*¹² com o desenvolvimento de novas *competências*, como sugere o jargão corrente.

Este movimento não está restrito às fronteiras do Estado nacional, dá-se nos marcos de uma sociedade globalizada.

Os dados evidenciam que a ofensiva neoliberal ataca, frontalmente, as possibilidades de sobrevivência de um extenso contingente humano. Ao precipitar a falência do Estado de Bem Estar Social, retira o suporte mínimo que permitiria atenuar os impactos sociais das reformas em curso. Em decorrência, a instabilidade social beira o insuportável e passa a exigir a construção de novas respostas para os velhos e agudizados problemas sociais. Esse o contexto histórico que dá lugar às instituições reconhecidas no contexto da sociedade contemporânea como Organizações Não-Governamentais (ONGs).

¹² A categoria "qualificação" é utilizada correntemente, contudo, é importante assinalar que esta tem sido problematizada no âmbito acadêmico por ser considerada imprecisa, a este respeito trata Alves (2001).

O papel das ONGs na sociedade contemporânea

A definição do que seja uma ONG é tarefa *espinhosa*. O presidente da Associação Brasileira de ONGs (ABONG) faz uma alusão a essa dificuldade em um artigo para a Revista Caros Amigos, no qual afirma:

As ONGs são muitas, difíceis de serem contadas, e a natureza de seu trabalho ainda é pouco conhecida. Uma das dificuldades em compreender sua natureza e seu papel está no fato de que, sob uma mesma nomenclatura – Organizações Não Governamentais –, pode-se encontrar uma infinidade de entidades com histórias, tamanhos, missões, modelos organizacionais e mecanismos de sustentabilidade completamente diferentes uns dos outros. Por se definirem como não-Estado e como entidades sem fins de lucro, portanto como não-mercado, cabe aí uma diversidade enorme de instituições.

A mesma dificuldade pode ser encontrada sob o ponto de vista jurídico. Não havendo marco legal que regule o trabalho das ONGs no Brasil e que distinga sua diversidade, elas podem se constituir juridicamente como Associação Civil de Direito Privado Sem Fins de Lucro ou como Fundação. Com essas figuras legais, encontram-se entidades muito distintas, como as escolas católicas, hospitais, organizações filantrópicas, times de futebol, associações de moradores, entidades beneficentes, grupos políticos e muitas outras entidades, todas privadas sem fins de lucro (HADDAD, 2002).

A Lei Federal Nº 9.790/99 conhecida como “Lei das ONGs”, especifica que pode ser qualificada como *Organização da Sociedade Civil de Interesse Público* (OSCIP), pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos cujos objetivos sociais tenham ao menos uma das seguintes finalidades:

Art. 3º (...)

I – promoção da assistência social;

II – promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;

III – promoção gratuita da educação, observando – se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

IV – promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

V – promoção de segurança alimentar e nutricional;

VI – defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;

VII – promoção do voluntariado;

VIII – promoção do desenvolvimento econômico e social e combate a pobreza;

IX – experimentação não lucrativa, de novos modelos sócios-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;

X – promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;

XI – Promoção da ética, da Paz da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;

XII – estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo (BRASIL, 1999).

Às expensas da longa citação, procura-se explicitar que, desde o plano legal, a identificação do que seja a OSCIP, categoria que abrangeria as ONGs, é tarefa complexa, já que a definição é ampla o suficiente para abarcar perfis institucionais profundamente diferentes.

Segundo Landim e Durão (2003, p.4-5):

Para além da promulgação da lei, cujos efeitos ainda pouco se fazem sentir e têm sido objeto de debates, o processo de discussão do marco legal levou a um novo

esforço classificatório das organizações da sociedade civil, bem como a controvérsias em torno da ideia de “Terceiro Setor”, a qual se afirmou particularmente nesse processo. As conotações de indiferenciação e homogeneidade que esse termo evoca foram questionadas na dinâmica que produziu disputas de significados entre as organizações da sociedade civil, afirmando-se identidades diversificadas. Sobretudo, as organizações que surgiram nos últimos 25 anos com ideários modernizantes e politizados, comprometidas com direitos e cidadania - como as ONGs, as quais tinham escasso reconhecimento nos antigos marcos legislativos - tiveram sua identidade de atuar “em sentido público” particularmente afirmada.

Compreende-se, portanto, que em panorama tão vasto, o movimento se revela complexo e contraditório, o que não poderia ser diferente. E a apreensão e discussão deste movimento impõem-se às ciências humanas com vistas a subsidiar ações concretas.

Algumas análises, já postas, podem lançar luz sobre a questão. Valente (2000) alerta para a necessidade de investigação do papel cumprido por estas organizações nos marcos da sociedade capitalista e questiona se não estariam as ONGs se transformando em *braços do Estado*. A autora observa que, em seu movimento contraditório, as ONGs têm feito parte da lógica do parasitismo de Estado. O parasitismo é uma marca da sociedade capitalista, o Estado entra com ações compensatórias, promovendo a realocação dos trabalhadores dispensados do setor produtivo para outros quadros administrativos de forma a minimizar impactos do desemprego.

Em grande parte, as ONGs vão intermediar esse processo parasitário, tornando-o ainda mais complexo para abarcar todas as suas contradições. Ou, ainda, parecem assumir a função do Estado no controle e organização do parasitismo, na medida em que essas organizações estruturam-se como o desaguadouro de mão-de-obra excedente, represador do exército de reserva e, o que

é pior, ante a mais recente ‘revolução tecnológica’, contemporizador provisório da massa de excluídos. Sem dúvida, são entidades da sociedade civil que dispõem de uma margem de liberdade em sua forma de reflexão e atuação que ultrapassa em muito as propostas concebidas e praticadas por setores declaradamente oficiais. Talvez resida aí o seu papel inovador e a sua capacidade visionária. Mas, também, para seu funcionamento dependem de recursos liberados por esse mesmo Estado (ou supra-Estado), mediante a elaboração de projetos que devem percorrer os processos de avaliação, definidos fora de sua esfera de autonomia (VALENTE, 2000, p. 33).

A autora indica a necessidade de se explorar, através da análise, os alcances dessa tendência de forma a enfrentar com eficácia os desafios emergentes. Aponta que a partir da presença estatal nas iniciativas das ONGs, e considerando os processos relacionais no qual estão implicadas, é de se supor que, por sua vez, estas promovam mudanças no poder estatal, “*Saber em qual direção ou cogitar uma outra opção para o papel a ser desempenhado pela sociedade civil, ante a tendência dominante, implicaria a busca de soluções alternativas à crise, embasadas no conhecimento racional do presente quadro histórico*” (ibidem, p.33).

No caso das ONGs que se propõem a encaminhar pessoas com deficiência para o mercado formal de trabalho, uma análise mais aprofundada permitiria uma melhor compreensão das possibilidades e das questões em causa.

ONGs – contradição no papel de intermediação entre trabalhador com deficiência e mercado de trabalho

Sobre a relação entre as ações das ONGs e o Estado, Oliveira (2000, p.38) observa:

Ações visando crianças carentes, meninos de rua, grupos especiais da sociedade **como os deficientes físicos**, apoio a grupos étnicos, limpeza e controle social

em favelas – e a lista seria longa – buscam substituir-se às políticas universais da cidadania, dever estatal, sob a alegação da proclamada incapacidade, ineficácia e corrupção que lavram nos aparelhos do Estado. Trata-se, segundo o empresariado envolvido, de despertar a consciência ética do empresariado brasileiro. Adotam as formas das ONGs e inserem-se no chamado Terceiro Setor. Algumas das originais ONGs, que surgiram como vocalizações de grupos sem representação política, no crescimento exponencial da complexidade da sociedade capitalista contemporânea, de certo modo estão entrando nesse terreno, seja colaborando com o governo, ou com o Terceiro Setor, legitimando-os e transferindo-lhes a credibilidade que conquistaram a partir da crítica da racionalidade burguesa instrumental (grifo nosso).

Pode-se identificar aquelas ações que indicam a tendência à incorporação da lógica dominante. Nesse âmbito estariam arroladas aquelas ONGs que trabalham na perspectiva de conciliação e pacto nas relações entre Estado, Mercado e Sociedade civil. Trabalham pela ótica do consenso, salientando as possibilidades de *parceria, autonomia e equilíbrio* entre estas três esferas. Neste cenário, as ONGs e movimentos sociais aparecem como prestadores de serviço, executores de projetos sociais, fazem a mediação entre as populações marginalizadas e as políticas

a partir de uma concepção que estende à sociedade civil funções atribuídas ao Estado na execução das políticas públicas (STEIL, 1999).

A estratégia dessas ONGs é a de atender minimamente aos grupos sociais mais atingidos pelas reformas em curso assegurando a manutenção da ordem instituída, funcionando como mecanismo de regulação social. O principal objetivo é o desenvolvimento de *ações solidárias* e compensatórias que atuem de maneira focalizada nos grupos sociais mais vulneráveis aos efeitos perversos da lógica dominante. Há evidências de que as ONGs, que se propõem a encaminhar pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, estão, freqüentemente, cumprindo este papel.

Observamos esse movimento a partir de pesquisa realizada no mercado de trabalho formal do estado de Mato Grosso do Sul (LANCILLOTTI, 2003).

Surpreendentemente, em um momento em que o desemprego se transforma em problema social nos países ricos e pobres, observamos, a partir do campo empírico, uma discreta tendência à incorporação de trabalhadores com deficiência no mercado de trabalho. Ainda que não seja um movimento amplo, consideramos que tem expressão suficiente para instigar análises.

A tabela 1 expressa os dados do campo de pesquisa aqui referenciado como fonte de análise.

Tabela 1. Funcionários com deficiência nas empresas de MS.

Empresas	D.A.	D.F.	D.M.	D.V.	D.Um.	N.e.	Tt. Setor	Tt. Emp.	Observ.
Privadas	2	15	2	5	–	–	24	6.151	1 Terc.
Federais	5	80	–	–	–	–	85	5.372	74 Terc.
Estaduais	32	87	–	1	9	29	158	27.472	25 Terc.
Municipais	3	13	3	–	1	–	20	7.183	–
Total	42	195	5	6	10	29	287	46.178	100

Legenda: D.A. - Deficiência Auditiva; D.F. – Deficiência Física; D.M. – Deficiência Mental; D.V. – Deficiência Visual; D.Mu. – Deficiência Múltipla, N.e. – Não especificado; Tt. Setor – Total por setor; Tt. Emp. – Total de empregados; Observ. – Observação Terc. – Terceirizados.

Fonte: LANCILLOTTI, S.S.P., 2003, p.33.

Uma observação mais atenta do campo evidenciou que a incorporação destes trabalhadores tem se dado a partir do serviço público; através de convênios estabelecidos entre o setor público e uma ONG local, uma associação que tem dentre seus objetivos a habilitação e

reabilitação de pessoas com deficiência física, sendo organizada pelos próprios interessados.

A tabela 2 indica o tempo de trabalho dos funcionários com deficiência nas empresas investigadas.

Tabela 2. Tempo de trabalho.

Empresas	Menos 1 ^a	1 ^a /2 ^a	2 ^a /5 ^a	5 ^a /10 ^a	10 ^a /15 ^a	15 ^a /20 ^a	Mais 20 ^a	Outros	Tt. Setor
Privadas	3	5	9	3	2	–	–	2	24
Federais	–	1	76	1	–	5	1	1	85
Estaduais	2	1	25	–	3	–	1	126	158
Municipais	4	2	2	–	3	5	1	3	20
Total	9	9	112	4	8	10	3	132	287

LEGENDA: 1a–1 ano; 2a–2 anos; 5a–5 anos; 10a–10 anos; 15a–15 anos; 20a–20 anos; Tt. setor – Total por setor.

Fonte: LANCILLOTTI, S. S. P. 2003, p. 39.

Os convênios passaram a ser estabelecidos a partir de 1997 e a pesquisa foi feita em 2000. Observe-se que o maior número de trabalhadores tem de dois a cinco anos de tempo de trabalho, são cento e doze trabalhadores e, deste montante, noventa e nove são vinculados pelos convênios.

Há uma maior incorporação desses trabalhadores a partir da legislação que regulamenta o trabalho precarizado, criando, para o mercado, elementos que tornam esses trabalhadores mais atrativos do ponto de vista econômico. No caso supracitado, os convênios estabelecidos, entre a ONG e as empresas públicas, são temporários¹³ e tem amparo na Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública e diz:

Art. 24. É dispensável a licitação:

XX - na contratação de associação de portadores de deficiência física, sem fins lucrativos e de comprovada idoneidade, por órgãos ou entidades da administração Pública, para a prestação de serviços ou fornecimento de mão-de-obra, desde que o

preço contratado seja compatível com o praticado no mercado (BRASIL, 1993).

Em tais convênios, a ONG atua como empresa prestadora de serviço, terceirizando esses trabalhadores. Seleciona e contrata, pela CLT, pessoas com deficiência física que atendam ao perfil solicitado pelas empresas. O maior interesse é por candidatos com nível de escolaridade de médio a superior e com boa mobilidade, aqueles que apresentam prejuízos maiores dificilmente são aceitos. Os que têm cursos de informática são mais facilmente absorvidos já que o maior quantitativo de vagas está nos serviços administrativos.

Fica evidente que a ONG responde à necessidade da máquina do Estado de manter-se em movimento. Esta não é uma iniciativa isolada, os informantes das empresas públicas e da própria ONG revelaram que o modelo do convênio foi proposto a partir de outras experiências em diferentes estados da federação. Esta foi a alternativa encontrada pelo Estado para suprir a necessidade de contratação de pessoal já que os concursos públicos estavam suspensos.

⁽¹³⁾ Tem validade de até dois anos, podendo ser renovados se houver vontade política.

É de se supor, portanto, que essa prática tem sido recorrente na realidade brasileira. E se, por um lado, isto se justifica pela dificuldade imposta ao setor público para administrar o déficit de pessoal, por outro lado, alude à função reguladora assumida pelo Estado na sociedade contemporânea. Com essa iniciativa ele, simultaneamente, responde a uma necessidade da máquina pública e atende, pontualmente, à demanda por trabalho de parte do contingente marginalizado do mercado (trabalhadores com deficiência).

A absorção desses trabalhadores tem sido procedida, na maioria dos casos, em atividades administrativas e, dadas as condições de contrato, sem possibilidades de progressão funcional, sem os direitos que foram assegurados aos quadros públicos em períodos progressos. Como já dissemos, esta é uma tendência do mercado de trabalho contemporâneo, a regulamentação do trabalho precarizado como passo para a gradativa e ampla desregulamentação do trabalho com vínculo permanente.

A lógica do lucro impõe-se em todas as instâncias da sociabilidade humana, portanto, as razões que justificam a incorporação destes trabalhadores ao mercado de trabalho formal estão submetidas à mesma lógica. Entretanto, é importante destacar que este movimento contém aspectos contraditórios, pois se, por um lado, implica vantagem econômica para o empregador, por outro, permite o reconhecimento da pessoa com deficiência em suas capacidades e favorece a manutenção da sua vida pela via normativa do trabalho.

A contradição também está implicada nas próprias possibilidades de ação das ONGs, de um lado, algumas organizações trabalham pela ótica do consenso e da recusa das tensões implicadas, por outro, há aquelas que operam a partir do,

reconhecimento das dinâmicas de tensão e conflito que configuram as relações entre estas esferas, atribuindo ao Estado um papel regulador das relações com a sociedade e com o mercado, que pode privilegiar um ou outro destes pólos em sua

ação política. Neste quadro os movimentos e as ONGs redefinem-se enquanto atores sociais, orientando sua ação política de acordo com o marco que venham a adotar como esquema interpretativo (STEIL, 2000, p.1).

As ONGs são, portanto, um espaço disputado por distintas concepções e projetos de organização social e política.

Para as instituições multilaterais como o Banco Mundial e o FMI, as ONGs têm o papel de executoras de políticas sociais, em articulação íntima e de complementação às ações do Estado. Consideram que estas organizações têm uma relação mais estreita com a sociedade, são baratas, eficientes, não apresentam corrupção, não desperdiçam recursos com a burocracia. Apresentam, portanto, resultados muito mais significativos nas áreas sociais que as ações dos órgãos públicos.

A expectativa dessas agências multilaterais é de que estas organizações tornem-se “neogovernamentais”, isto é, entidades terceirizadas, braços executores de políticas públicas definidas a partir do Estado (BAVA, 2000, p.53).

Consideramos relevante o estudo das propostas dessas organizações em articulação com suas ações práticas, de modo que possamos ampliar a compreensão dos seus contornos a partir da sistematização de alguns elementos de análise e, assim, favorecer o encaminhamento de ações orgânicas, estreitamente vinculadas às necessidades e interesses desses trabalhadores.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campinas, SP, UNICAMP, 1998. Tese (pós-doutoramento em educação).

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AURELIANO, L., DRAIBE, S.M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Cadernos NEPP/ UNICAMP** (8). Campinas: UNICAMP, 1988.

BAVA, S. C. O Terceiro Setor e os desafios do Estado de São Paulo para o século XX. In: **ONGs identidade e desafios atuais**. Campinas: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Constituição. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8.666, de 21/06/93. Estabelece normas gerais sobre licitações e serviços, inclusive publicidade, compras, alienações (concessões) e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, jun. 1993.

BRASIL. Lei Federal nº 9.790, de 23/03/99. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1999.

CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, O. (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

HADDAD, S. **As ONGs e os novos direitos**. nov. 2002. Disponível em <<http://www.abong.org.br/>> Acesso em 09 abr. 2004.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JANNUZZI, G.M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2.ed. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G.M. As Políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos. C.

(Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003.

LANDIM, L.; DURÃO, J. E. S. **A criação de um novo marco legal para o Terceiro Setor no Brasil**. Disponível em: <http://www.abong.org.br/novosite/download/Landim_Durao.doc> Acesso em 09 abr. 2004.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, R. C. C. **Liberalismo e Neoliberalismo**: uma introdução comparativa. Campinas: IFHC/UNICAMP, 1997.

NERES, C. C. O Público e o Privado na História da Educação Especial. In: Revista HISTEDBR- On line, n.11; setembro 2003; <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> 09/04/2004.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época, v.20).

OLIVEIRA, F. Brasil: da pobreza da inflação para a inflação da pobreza. In: **ONGs identidade e desafios atuais**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SINGER, P. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

STEIL, C.A. Movimento popular e ONGs em tempos de globalização. **Anais/Resumos, 51ª Reunião anual da SBPC**. São Paulo, SP – outubro/1999.

VALENTE, A.L.E.F. Educação na Bélgica e tendências globais: os novos braços do Estado seriam as ONGs? (p.111-125) In: FERREIRA, M. O. GUGLIANO A. A. **Fragmentos da globalização na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HISTÓRIAS DE VIDA ESCOLAR DE TRABALHADORES INFANTIS

CHILDISH WORKERS AND THEIR STORIES OF SCHOLAR LIFE

Solange Pressatto MATTIUZZO¹

RESUMO

A proposta dessa pesquisa consiste em resgatar as memórias da vida escolar de trabalhadores infantis, utilizando-se da metodologia da história oral. O material é composto por cinco entrevistas realizadas com trabalhadores infantis que possuem histórico de fracasso escolar. Dentro desse grupo, encontram-se alunos que foram encaminhados à Educação Especial, em consequência do desempenho escolar pouco satisfatório. A análise das entrevistas aponta alguns dos fatores impeditivos para uma escolarização adequada, assim como sugere contribuições aos professores desse alunado.

Palavras chave: Trabalho Infantil; Fracasso Escolar; Deficiência Mental.

ABSTRACT

The objective of this paper is to describe and understand the scholar life stories of people who have been working since their childhood, relating this with the unsatisfactory performance of them. Five children or young workers were interviewed and some of them attended Special Schools for disable people as result of their low learning. The interview analysis provides several elements, which indicate restrictive educational factors as well as suggest some insights to teachers to apply into the classrooms.

Key words: *Scholar Unsuccessfulness; Child Labour; Mental Disease.*

Introdução

É objetivo primeiro desse artigo socializar parte das memórias de vida escolar de pessoas que foram/são trabalhadores infantis e possuem

histórico de fracasso escolar e, em consequência desse desempenho pouco satisfatório, foram encaminhadas para a Educação Especial. Essas memórias foram coletadas através de depoimentos orais temáticos, uma modalidade da História

⁽¹⁾ Pedagoga. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: mpmtiuzzo@sti.com.br

Oral, e foram objeto de estudo de minha monografia no Curso de Especialização, *lato sensu*, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 2003, buscando analisar uma possível relação entre Trabalho Infantil e Fracasso Escolar. O despertar para a temática foi sugerido pela minha vivência profissional de mais de uma década como alfabetizadora em bairros carentes e em instituição especializada para pessoas com deficiência.

A opção metodológica se fundamenta na idéia de propiciar oportunidades de manifestação às pessoas envolvidas, através de uma prática que lhes é espontânea – o falar –, entendido aqui como um direito de participação social. O relato oral mostra-se como alternativa para externar os pensamentos na medida em que é compreendido como parte da elaboração do pensamento. Nas palavras de Vigotski: *“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento”* (VIGOTSKI, 1998, p.150).

E também da busca permanente de estudar e estabelecer relações, partindo de dados coletados por pessoas que efetivamente vivenciaram a questão, alunos concretos construídos nas relações sociais que permeiam os seus cotidianos.

A pesquisa foi realizada com cinco pessoas – 4 homens e uma mulher – com idades entre 13 e 26 anos, moradores de um município da Região Metropolitana de Campinas que, segundo o Novo Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil², está entre as dez primeiras cidades da região citada.

Cabe salientar que, segundo o mesmo Atlas, a Região Metropolitana de Campinas estaria 30 posições melhor colocada que o Brasil no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Mundial, caso fosse um país. Portanto, é desse espaço privilegiado do nosso país que falo.

Ciente da complexidade dos fatos, da multiplicidade das relações que norteiam o cotidiano, das contradições da realidade e da parcialidade das minhas análises não tenho a pretensão de apontar soluções. No entanto, aceito o desafio de dividir parte das minhas reflexões entendendo ser esse um compromisso assumido com as pessoas que me emprestaram suas histórias. Histórias estas que influenciaram um novo pensar e agir em minha prática profissional e que me possibilitaram elencar alguns fatores impeditivos para uma escolarização adequada, desvelando a realidade. Quiçá sejam elas colaboradoras também do refletir de outros profissionais e possam assim formular novas histórias.

Origens do Trabalho Infantil

Trabalhar tem diversos sentidos, variando conforme a cultura, a sociedade e o momento histórico. Não há uma uniformidade de opiniões entre os pesquisadores sobre o que seja trabalho infantil, porém, de maneira geral, em diferentes países, o trabalho infantil costuma ser definido como aquele realizado por crianças e adolescentes que estão abaixo da idade mínima para a entrada no mercado de trabalho segundo a legislação vigente em cada território. As condições de exploração e os prejuízos à saúde e ao desenvolvimento da criança ou do adolescente que realiza a atividade é que seriam os critérios para a caracterização do trabalho infantil. Segundo esse raciocínio, um parâmetro tem sido colocado pela Organização Internacional do Trabalho:

...ainda que seja para garantir a continuidade de uma tradição familiar, para dividir responsabilidades no interior da casa ou para ajudar na lide do campo, o trabalho de crianças não pode impedir que elas exerçam seus direitos à educação e ao brincar, condições essenciais a seu pleno desenvolvimento (OIT, 2001, p.14).

² O Atlas é resultado de um trabalho conjunto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundação João Pinheiro, Nações Unidas e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>> Acesso em: 05 ago. 2003.

A História nos mostra que o trabalho infantil não é algo novo. O uso do trabalho da criança sempre existiu, o que variou foram as suas formas nas diversas épocas e contextos, mantendo sempre uma relação entre os fatores técnicos da produção e as transformações no recrutamento de crianças trabalhadoras.³

Quando o homem vivia numa sociedade agrária, a criança era comumente a guiadora dos rebanhos; em casa de terceiros, ela era empregada para trabalhar na agricultura ou para auxiliar nos serviços domésticos, isso no caso das meninas. Já nas cidades, as oficinas dos artesãos empregavam o aprendiz, ao lado do oficial, sob a orientação do mestre. Isso sem citar as famílias que viviam do trabalho domiciliar.

No entanto, é com a Revolução Industrial, ocorrida na Europa no século XVIII e com a consolidação do capitalismo, que há uma larga difusão do trabalho infantil e de suas penosas condições, pois o modo de produção mudou. Houve uma quebra da relação de trabalho familiar e passou-se a exigir a relação de trabalho com obrigação de produção e cumprimento de jornada rígida de horários.

Segundo Landes (*apud* NOGUEIRA, (1999, p.36), é possível apontar três grandes momentos de mobilização da força de trabalho infantil no período da Revolução Industrial, a saber:

- 1º momento: recrutaram-se essencialmente as crianças da assistência social;

A maquinaria recentemente inventada foi utilizada em grandes fábricas construídas à margem de correntes capazes de fazerem funcionar a roda hidráulica. Milhares de braços tornaram-se de súbito necessários nesses lugares... Procuravam-se principalmente dedos pequenos e ágeis. Por isso, surgiu logo o costume de requisitar aprendizes dos diversos asilos paroquiais de pobres, em Londres, Birmingham e em outras cidades. Muitos, muitos milhares desses pequenos seres infelizes, de 7 a 13

ou 14 anos, foram despachados para o Norte... (FIELDEN *apud* MARX, 2003, p.871)

- 2º momento: mulheres e filhos dos trabalhadores tornam-se também trabalhadores. É o período da organização familiar do trabalho;

As crianças permanecem nas usinas e freqüentemente sob a autoridade imediata de seus pais. Elas trabalham com eles, às vezes na mesma máquina, e não é raro que tenham já passado na usina sua primeira infância, desde o berço, porque assim suas mães podiam lhes vigiar. (S. DOVAILLER e P. VERMEREN, *apud* NOGUEIRA, 1999, p.39)

- 3º momento: a intervenção do poder do Estado se constitui através das leis de fábrica. Fala-se na integração da mão-de-obra infantil ao sistema fabril, pois uma geração já havia crescido em meio à disciplina e ao rigor da fábrica.

É somente na metade do século XIX que os poderes legislativos e os governos de diferentes países tentaram regulamentar o uso da mão-de-obra infantil em nome dos direitos da criança, estando a Inglaterra à frente do processo.

O Brasil e as crianças trabalhadoras

Crianças pobres trabalharam e trabalham desde muito cedo, no Brasil. Elas foram escravas, na Colônia e no Império; trabalharam para os capitalistas no início da industrialização; para os grandes proprietários de terras como bóia-frias; nas pequenas empresas domésticas de produção artesanal; nas casas de família (RIZZINI, 2000, p.376) e, atualmente, continuam a se submeter a inúmeros trabalhos, sendo uma imagem bastante freqüente nas cidades a figura de crianças nas ruas, como vendedoras de objetos, tornando comum e visível essa realidade.

A busca de raízes históricas para a explicação do trabalho infantil no Brasil remete-nos à mentalidade escravista. Por mais de três séculos a escravidão vigorou no nosso país deixando

³ Para maior conhecimento dos tipos de trabalho das crianças, ver Priore (2000).

marcas de doutrinação da condição de inferioridade do homem negro que se dava de diferentes formas, sobretudo por meio do trabalho, adulto e infantil.

O mercado escravista valorizava os escravos que tinham certas habilidades ou que haviam se especializado em alguma ocupação. Assim sendo, quanto antes os senhores começassem a “especialização” melhor seria. Essa era a forma pela qual proprietários exploravam a mão-de-obra infantil.

Em todas as atividades em que se empregava a mão-de-obra escrava, as crianças negras trabalhavam desde cedo, em tarefas que exigiam grandes esforços físicos. Por volta dos 12 anos estavam concluindo seus “estudos” e começavam a trazer a profissão por sobrenome: Ana Mucama, Chico Roça, João Pastor. Aos 14 anos, trabalhava-se como adulto (GÓES e FLORENTINO, 2000, p.184).

Faz-se importante destacar a escravidão na história do trabalho infantil porque, segundo Rizzini (2000), a experiência da escravidão mostrou aos empregadores que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão-de-obra mais dócil, mais barata e com maior facilidade de adaptação ao trabalho.

Atualmente, o trabalho infantil é reconhecido como um dos principais desafios a ser enfrentado pelo mundo, na medida em que se reconhecem seus efeitos perversos para o desenvolvimento integral do ser humano e, principalmente, quando se constata o número alarmante de crianças e adolescentes envolvidos.

Mas, qual é a situação brasileira nos dias atuais?

Publicações nacionais têm apresentado divergências em relação aos números e a faixa etária dos envolvidos. A base de dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio – PNAD – Trabalho Infantil, ano base de 2001 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em convênio com a Organização Internacional do Trabalho – OIT – aponta que o trabalho infantil diminuiu na última década no

Brasil, mas ainda compromete o desenvolvimento de 12,7% das pessoas na faixa etária entre 5 e 17 anos de idade. Em termos populacionais, significa que 5,4 milhões de meninos e meninas exercem algum tipo de atividade produtiva no Brasil.

A maioria desses trabalhadores exerce atividades domésticas (45,2%) e o setor agrícola é o que mais absorve a mão-de-obra infantil (43,4%). Cerca de metade das crianças e adolescentes ocupadas no período de 365 dias utilizavam produtos químicos, máquinas, ferramentas ou instrumento de trabalho.

Embora trabalhem muito – 1,83 milhão de crianças trabalham 40 horas ou mais por semana – 41,2% delas não recebe nenhum salário pelo que fazem. Quando a faixa etária verificada está entre 5 e 9 anos, chega a 92% o número de meninos e meninas que trabalham sem remuneração. O estudo aponta que mesmo os que são remunerados, recebem muito pouco: 41,5% ganham até meio salário mínimo e 35,5% de meio a um salário mínimo.

Esta situação contradiz a legislação em vigor. A Constituição Federal Brasileira prescreve: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz” (Art. 7º, Inciso XXXIII).

Por que o trabalho infantil persiste sendo considerado ilegal?

Diferentes pesquisadores têm dedicado seus estudos à temática do trabalho infantil, apontando e desvelando esta realidade que envolve milhões de pessoas, na busca de explicações.

No Brasil, a Organização Internacional do Trabalho, através do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil, implantado em 1992, juntamente com parcerias locais, tem freqüentemente elaborado diagnósticos, estudos de casos, pesquisas, avaliações, fóruns na perspectiva de encontrar as causas do trabalho infantil para poder combatê-las. A análise desses materiais indica que: “O trabalho infantil no Brasil é cultural e está ligado à pobreza e às

deficiências do sistema educacional” (CIPOLA, 2001, p.30).

Em relação às causas culturais, Neto (2003) nos aponta três mitos que estão fortemente vinculados, a saber:

1. a idéia fortemente enraizada em nossa história de que **o trabalho enobrece o homem**. É importante salientar que refere-se a qualquer trabalho, em qualquer idade, sob quaisquer condições;
2. A também falsa idéia de que **a criança trabalhadora não rouba e nem se entrega aos vícios**. Esse argumento parte da idéia do trabalho como disciplinador, como solução para a desordem moral e social a que a população pobre costuma estar exposta;
3. terceiro deles está relacionado ao pensamento de que **a atividade remunerada de crianças e adolescentes seria uma solução para a pobreza**.

Na realidade, esses mitos acabam “justificando” a prática exploratória do trabalho infantil.

A constatação é que no futuro, o adulto, que foi privado dos direitos de brincar e estudar, terá oportunidades menores de competir por uma vaga no mercado de trabalho, o que acaba perpetuando a desigualdade social.

Já em relação a pobreza, os depoimentos coletados durante a pesquisa apontam uma forte relação do trabalho infantil com a mesma. Várias falas revelam essa realidade como, por exemplo, a de Eduardo⁴:

“Também trabalhei junto com o meu irmão em uma funilaria, no Jardim Novo Lugar. Eu era ajudante de funileiro, aprendi a soldar, mas o dono de lá era pingaiada, a gente não recebia e não fomos mais porque a gente trabalha porque é pobre e precisa comer e ter roupa, não é para guardar dinheiro... Eu

recebia todo dia sete e no domingo a gente – minha mãe e eu – íamos para a feira para comprar roupa para mim. Metade do dinheiro eu pagava minhas contas de roupa que eu já tinha comprado e o que sobrava eu comprava uma camiseta, uma meia. Eu nunca me esqueço do meu primeiro pagamento. Quando eu recebi meu primeiro pagamento, fui eu e a minha mãe na loja e compramos um sapato para mim. Pagamento tudo certinho, só com o meu dinheiro! Por mim, eu guardava aquele sapato para sempre de recordação, mas eu precisei dar para o meu irmão porque ele não tinha nada para vestir.”

Dados publicados pela Folha de São Paulo no dia 19 de novembro de 2003 confirmam essa relação. Uma pesquisa realizada pelo IBGE, a Pesquisa Mensal de Emprego, em seis regiões metropolitanas brasileiras, indica que o número de crianças trabalhadoras na faixa de 10 a 14 anos cresceu nos últimos meses, passando de 88 para 132 mil. A maior parte desse crescimento ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo e a relação entre trabalho infantil e pobreza está presente quando se verifica que foi justamente nessas duas regiões metropolitanas que a queda da renda e o aumento do trabalho informal mais se acentuaram.

Documentos de diferentes organizações, de diferentes países, que lutam pela eliminação do trabalho infantil, apontam que a pobreza é a principal causa do ingresso precoce das crianças no mundo do trabalho. A precária situação econômica das famílias, que não encontram alternativas para oferecer aos filhos o mínimo necessário para a sobrevivência, faz com que haja um encaminhamento dos filhos para o mercado de trabalho na busca da complementação da renda familiar. Assim sendo, combater o trabalho infantil explorador passa pela necessidade de se associar a políticas públicas que tenham como objetivo intervir na superação da pobreza e das desigualdades sociais.

⁽⁴⁾ Idade: 17 anos. Ocupações: funileiro, faxineiro, servente de pedreiro, atendente em locadora, babá, músico. Período na Escola especial: aproximadamente 4 anos e meio, dos 10 aos 15 anos de idade.

A Escola e os Trabalhadores Infantis

Quando as causas do Trabalho Infantil relacionam-se à escola, é preciso analisar a questão levando em consideração dois pontos: o direito à vaga e o direito a uma educação de qualidade que promova efetivamente possibilidades de crescimento pessoal, fazendo assim com que a educação cumpra sua função primeira, que é o compromisso com o processo de construção e transformação do ser humano.

O direito de todos à educação e o compromisso do Estado em garanti-la estão assegurados em nosso país no artigo 205 da Constituição:

A educação, direito de todos e dever do estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Porém, o alto índice de analfabetismo brasileiro nos remete a buscar explicações históricas para a compreensão do antigo, que se mantém atual, problema – a não garantia de escola pública para todos.

Estudos sobre a História da Educação no Brasil demonstram que a mesma sempre esteve relacionada ao modelo político econômico vigente e que ela se tornou motivo de preocupação e investimento nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade de instrumentalizar as pessoas. Dentro deste contexto, a educação popular acabou sendo oferecida na medida em que se fazia necessária para a manutenção do sistema, visando à formação para o trabalho. A escola manteve, assim, um dualismo: de um lado, a escolarização para as classes mais favorecidas e, do outro, a escolarização para as pessoas de baixa renda, dentre as quais, os trabalhadores infantis.

Embora os dados mostrem que houve um avanço no direito de todos à educação, os números ainda são desafiadores. No ano 2000, existiam 16 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, analfabetas. Se usarmos o conceito de analfabe-

tismo funcional – pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas – esse número se altera para 30 milhões de pessoas (MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL). As razões para o fracasso do país na alfabetização de seus jovens são várias. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Trabalho Infantil de 2001 salienta:

Dentre os motivos que podem impedir as crianças e adolescentes de freqüentar escola cabe destacar a realização de tarefas, seja uma atividade econômica ou afazeres domésticos, e a dificuldade de acesso à escola, devido a sua distância de moradia ou à falta de vaga. No conjunto de pessoas de 5 a 17 anos de idade que não eram estudantes, 12,1% não freqüentavam escola por terem que ajudar nos afazeres domésticos, trabalhar ou procurar trabalho e 14,7% porque não existia escola perto de sua residência ou por não terem conseguido vaga na escola. (p.33)

Portanto, embora essa questão seja antiga e bastante discutida, ela ainda se faz pertinente e é preciso salientar que, para muitos, oriundos das camadas populares, o direito de ser aluno é algo ainda a ser conquistado.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil (2000) aponta que 30 milhões de jovens e adultos, com 15 anos ou mais, não concluíram as quatro séries iniciais de estudo e são os chamados analfabetos funcionais. Dentre esses, 16 milhões não são capazes de ler ou escrever um bilhete simples. O estudo também aponta que 35% destas pessoas já freqüentaram uma escola e indica que, entre os motivos de abandono da mesma, estão a baixa qualidade do ensino e a necessidade de trabalhar.

A pesquisa nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – Trabalho infantil (2001) aponta para a redução do número de crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 17 anos que estão sem acesso à vaga nas escolas. Embora a inclusão ou permanência dessas crianças e adolescentes na escola seja impedida ou dificultada pelo trabalho – há uma diferença de aproximadamente 11% entre a taxa de escolari-

zação dos alunos trabalhadores e dos alunos não-trabalhadores nesta faixa etária – os números indicam que 80,3% dessas pessoas trabalhadoras estão na escola.

Assim sendo, parece necessário um avanço na análise proposta. Mesmo reconhecendo que o direito à vaga é algo ainda preocupante, para além dele há uma outra questão: garantir a vaga garante acesso ao conhecimento?

Vários pesquisadores, dentre eles Patto (1990); Moysés (2001); Neto, Neves & Jayme (2002), vêm destacando que a população, de maneira geral, deposita na escola uma importância ímpar. As famílias economicamente desfavorecidas, apesar de uma luta diária pela sobrevivência, só não permitem a presença dos filhos nas escolas em casos extremos. Os dados acima citados, confirmam esta afirmação. No caso específico dos trabalhadores infantis, apesar do cansaço, eles se dispõem a uma dupla jornada, pois parecem crer que a escola lhes possibilitará um outro destino.

Nas palavras de Maria⁵:

“... fiz de tudo pra estudar. Repeti, repeti, mas não desistia não. Mesmo quando falaram que eu tinha que ir pra ... (Escola Especial) eu fui, fazer o quê? Eu queria estudar pra ser alguém na vida. Sem escola, a gente é o quê?”

A Escola Especial e os Trabalhadores Infantis

No decorrer da História da humanidade a questão da pessoa que nasceu ou adquiriu alguma alteração orgânica, comprometimento físico, sensorial ou mental tem sido discutida e vista sob prismas diferentes de acordo com valores vigentes em cada época, valores estes de caráter político, cultural, econômico e até mesmo religioso (BIANCHETTI, 1995). Assim sendo, as pessoas foram e são consideradas deficientes com base no padrão de referência de homem para cada tempo. O que é normal depende das normas de

um sistema em uma determinada época. A sociedade define os padrões para o cidadão e o normal é aquele que interioriza e responde com êxito às expectativas sociais.

A escola como espaço social que é, responde também a esta lógica e assim, para alguns ela pode se tornar um problema pois é onde se diagnostica a não conformidade com os padrões, resultando num encaminhamento à Escola Especial. Dentro desse contexto, três aspectos merecem destaque quanto a concepção de deficiência mental que parece ter remetido as pessoas participantes da pesquisa à Educação Especial, a saber:

a) A questão da avaliação:

Discutir avaliação não é fato novo para os profissionais envolvidos com a educação. A fala de Eduardo confirma essa necessidade na medida em que sugere um equívoco nos resultados do processo avaliador:

“[...] só que o meu problema foi o seguinte: eu dormia na sala de aula e não fazia as lições. Os professores não ligavam, nem se importavam que eu dormisse e diziam: - Pode deixar o moleque dormir. Deixa, que o menino trabalha!

Precisava acordar bem cedo para ir para o trabalho; eu tinha dez anos e trabalhava em uma oficina mecânica [...] Quando a professora começava a pôr cópia na lousa, eu começava a piscar, o sono começava a chegar e eu lutava contra ele mas, no fim, sempre dormia [...] Quando eu acordei, anos depois, foi muito triste, eu não sabia fazer as atividades e minha mãe me levou no médico e na psicóloga. A psicóloga me mandou fazer umas coisas e eu não sabia fazer nada, nadinha. Eu sabia ler, sempre tive dúvidas em Matemática, mas ler eu sabia, só que eu olhei para aquelas folhas e não fiz nada [...]

Passei por vários psicólogos e eles disseram que eu tinha que ir para a escola especial [...]”

⁽⁵⁾ Idade: 25 anos. Ocupações: faxineira, babá, empregada doméstica, cozinheira. Período na Escola Especial: 3 anos, dos 13 os 16 anos de idade.

b) A vida fora da escola:

A necessidade da adequação dos conteúdos curriculares à realidade vivida pelo aluno é meta educacional das mais difundidas. Não se trata de valorização única da cultura popular - o que impossibilita o acesso ao saber historicamente construído -, mas a compreensão de um aluno que se constitui no meio das relações que norteiam o seu cotidiano e não por parâmetros e objetivos curriculares pré-determinados.

Essa necessidade toma vida nas palavras de Rafael⁶:

“Com nove, dez anos, eu já trabalhava... lá até lá, tirava o lençol do defunto, ajudava a levantar o morto. E eu contava do meu trabalho para a molecada na escola e as pessoas se assustavam. Eu não entendia aquilo, porque eu tinha aprendido a conviver com os mortos. Eu tive que aprender!”

“Eu sempre mexi com defunto. Eu trocava, maquiava, tudo isso. Era assim: tinha gente comum e gente em pedaço. Eu saía para estrada para pegar pedaço. Com 12, 13 anos eu já saía pegar gente no tanque, gente podre, pegar pedaços de gente na estrada por causa de acidente. Era e é meu trabalho...”

“Professoras não gostam de alunos curiosos e eu era muito curioso, principalmente se o assunto era morte... as pessoas da escola falavam: “Ele está com isso” mas, no fundo, ninguém sabe o que se passa dentro de você, lá atrás... mas, quem fez tudo isso, de me mandar para a escola especial foi a professora e a diretora; me chamaram e me mandaram para lá, mas não era porque eu era louco, mas porque eu era arteiro, não tinha juízo...”

c) A definição do que é deficiência mental:

O Brasil através do Ministério da Educação tem trabalhado em seus documentos oficiais

com a definição de deficiência mental da Associação Americana de Retardo Mental que entende que:

A deficiência mental caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (MEC/SEESP, 1995, p.19).

Entendendo essa referência como norteadora dos procedimentos escolares brasileiros e analisando a fala de Claudio⁷, é possível questionar os critérios de encaminhamento utilizados em sua indicação para o ensino especial.

“sempre trabalhei porque fui adotado por um casal que não tinha filhos e já não eram moços. Nunca fomos ricos, mas meu pai tinha um pequeno açougue e nós três – eu, meu pai e minha mãe – trabalhávamos juntos... Em minhas lembranças de menino, guardo boas memórias desse contato em família. Ainda pequenino, ajudava a fazer chouriço, meu pai dizia que eu iria virar um homem famoso na cidade, o melhor chouriceiro, tenho fotos em cima de um banquinho mexendo um grande caldeirão de sangue quente com 5 anos de idade. Essas marcas na perna e nos braços também são do fogo. Quando eu tinha de 9 para 10 anos, meu pai ficou muito doente e nossa vida mudou, eu não era mais um ajudante, eu e minha mãe fazíamos tudo, precisávamos do dinheiro para manter a casa e pagar os remédios; meu pai ficou muito tempo na cama e eu virei o homem da

⁽⁶⁾ Idade: 22 anos. Ocupação: Trabalhos em necrotério e funerárias. Período na Escola Especial: aproximadamente 6 anos, dos 10 aos 16 anos de idade.

⁽⁷⁾ Idade = 26 anos. Ocupação = açougueiro. Período na Escola Especial = aproximadamente 7 anos, dos 11 aos 18 anos de idade.

casa... Minha entrada na escola destruiu a minha família porque eu, que era bom no açougue, boa pinta com as menininhas do bairro, fui uma desgraça na escola. Depois de alguns anos tentando ser alfabetizado, minha mãe foi chamada e disseram-lhe que eutinha que ir para uma escola diferente, minha mãe chorou muito e meu pai ficou mudo durante uma semana.”

Considerações finais

A reflexão sobre esses depoimentos aponta que:

- a) A escola convive com a diversidade porém, nem sempre garante a voz e a vez aos alunos envolvidos. Embora não seja compromisso exclusivo do professor garantir o sucesso dos alunos na escola, pois ele está envolto em uma proposta político-pedagógica de amplitude maior, as falas das pessoas parecem revelar que é nas relações estabelecidas durante as práticas educativas que a exclusão se consolida. Tal constatação aponta para a necessidade de discussão da formação – inicial e continuada – dos professores na busca de uma escola que efetivamente garanta o aprendizado às pessoas envolvidas nessa questão, baseada em um processo educacional pensado à luz da inclusão social.
- b) O encaminhamento equivocado de trabalhadores infantis para a Educação Especial mostra-se duplamente perverso pois em uma sociedade que valoriza as habilidades intelectuais como a nossa, ser considerado deficiente mental é um descrédito social significativo e, adicionalmente, sabendo do pequeno número de espaços reservados para a essa modalidade escolar, preenchê-los com alunos que mostram insucesso na escola por serem trabalhadores infantis é retirar das pessoas com deficiência a oportunidade de exercerem o direito de ser aluno.

- c) A prática do trabalho infantil é secular e está associada ao capitalismo vigente, a sua erradicação é problema de grande amplitude e complexidade o que não justifica a naturalização da situação. Ter consciência de que em nossas salas de aulas existem trabalhadores infantis aponta para a necessidade da discussão com criticidade, nos cursos de formação de professores, sobre a questão para que não nos caiba, enquanto professores, o papel de confirmação da desigualdade social.

A certeza de que a dureza da vida fez desses meninos e meninas lutadores, que não desistem com facilidade, aumenta o nosso compromisso profissional. As palavras deles podem ser mais claras do que as minhas: “...desisti de várias coisas na minha vida mas da escola não, da escola nunca...” (RAFAEL)

Referências Bibliográficas

- BIANCHETTI, I. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. II, n.3, p. 7-19, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CIPOLA, A. **O trabalho infantil**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- Estatuto da Criança e do Adolescente**. CONDECA (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente). São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- GÓES, J.R.; FLORENTINO, M. In: PRIORE, M.D. **História das Crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto. p.177-191, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Trabalho Infantil**. IGBE, Departamento de Emprego e Rendimento e OIT. Rio de Janeiro, 2001.

MAPA do analfabetismo no Brasil. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 06 de junho de 2003.

MARX, Karl. **O Capital.** Trad. Reginaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível:** crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

NETO, A. C.; NEVES, M. de A.; JAYME, J. G. Setor informal: abrigo para o trabalho infantil. In: MARQUES, M. E. (Org.). **Trabalho infantil:** a infância roubada. Belo Horizonte, MG: PUC-Minas. p.79-98, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1999.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Combatendo o trabalho infantil:** guia para educadores/IPEC. Brasília: OIT, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

**O MOVIMENTO DE LUTA PELA
CIDADANIA DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA EM CAMPINAS DE 1998 A
2004: A EXPERIÊNCIA DO
CVI/CAMPINAS E DO
CONSELHO MUNICIPAL**

***THE BATTLE FOR CITIZENSHIP RIGHTS AMONG
THE DISABLED IN CAMPINAS – 1998 TO 2004:
THE EXPERIENCE OF THE CVI/CAMPINAS AND
THE MUNICIPAL COUNCIL***

Vinicius Gaspar GARCIA¹

**Ponto de
Vista**

Introdução

Esse texto tem como principal objetivo relatar, a partir de uma experiência pessoal, o processo pelo qual os portadores de deficiência² de Campinas têm buscado se organizar politicamente para exercer a sua cidadania no período recente. Através do trabalho que vem sendo feito pelo Centro de Vida Independente de Campinas (CVI/Campinas) – uma Organização Não-Governamental, fundada no município em dezembro de 1997 – e da atuação do

⁽¹⁾ Mestrando em Desenvolvimento Econômico (Área de Concentração: Economia Social e do Trabalho, no Instituto de Economia, UNICAMP. Presidente do Conselho Municipal de Atenção às Pessoas com Deficiência e Necessidades Especiais (CMADENE); Fundador e Diretor do Centro de Vida Independente de Campinas (CVI/Campinas). *E-mail:* viniciusgaspargarcia@hotmail.com

⁽²⁾ Existe uma discussão a respeito de quais os termos mais adequados quando há referências às pessoas com deficiência. A legislação geralmente se utiliza de “pessoas portadoras de deficiências”, enquanto que, recentemente, tem se difundido o termo “pessoas com necessidades especiais”. Particularmente, creio que “pessoas com deficiência” seja a melhor maneira para nos colocarmos, pois, de um lado, valoriza o aspecto humano (pessoas e não portadoras de alguma coisa) e, de outro, deixa claro que existe uma deficiência, que deve ser sempre respeitada e considerada no debate sobre direitos e cidadania. Nesse artigo procurarei, portanto, utilizar o termo “pessoas com deficiência”, mas eventualmente, para evitar repetições no texto, usarei outros termos.

Conselho Municipal de Atenção às Pessoas com Deficiência e Necessidades Especiais (CMADENE; criado em novembro de 1999), foi possível participar e perceber aspectos positivos e negativos desse processo de luta pela cidadania das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, este texto busca fazer um “balanço” desses últimos anos, apontando áreas onde, na nossa opinião, foi possível avançar, mas também problemas e dificuldades que impediram conquistas maiores para o nosso segmento. De maneira objetiva, será descrita a história do CVI/Campinas e do CMADENE com o intuito de contribuir para reflexão acerca dos desafios que ainda se colocam para as pessoas com deficiência e para a sociedade em geral, pois todos são responsáveis na construção de um município e de um país que sejam democráticos, humanos e socialmente justos.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos os dados do Censo de 2000 do IBGE sobre o número de pessoas com deficiência em Campinas, o que nos dá uma idéia da dimensão da questão com a qual estamos trabalhando. Na segunda, buscamos recuperar a trajetória do CVI/Campinas e a filosofia que está na origem do movimento de vida independente. Essa experiência é importante porque, de certa forma, é com essa filosofia que foi criado e atua o Conselho Municipal. Sobre o CMADENE, serão abordados aspectos que se referem aos dois últimos anos, pois, apesar de participar do processo de criação desse Conselho, ingressei de fato como conselheiro em abril de 2002. Além disso, pretende-se discutir uma estratégia de ação que envolve o Conselho e os movimentos sociais.

Finalmente, cabe deixar claro que, de forma alguma, temos o objetivo de formular receitas prontas e acabadas para esse processo de mobilização política das pessoas com deficiência. É preciso reconhecer que já existe há décadas

um movimento pela inclusão social, praticado por portadores de deficiência e técnicos do Poder Público³ e das entidades que atuam nessa área⁴. Esse trabalho deve ser valorizado e aperfeiçoado, pois não iniciamos uma trajetória do “ponto zero”, ele deve sim continuar a evoluir, inclusive aprendendo com seus acertos e erros.

Isso posto, vamos apresentar os dados do IBGE para Campinas e depois passar a discussão a respeito do CVI/Campinas e do Conselho Municipal. Acreditamos que essa experiência poderá, ao menos, ressaltar a complexidade das questões que envolvem as pessoas com deficiência, em particular num país como o Brasil, dada a magnitude dos problemas sociais que enfrenta boa parte da população.

I – O número de pessoas com deficiência em Campinas

Quando se discute política pública, é sempre importante uma idéia do número absoluto de pessoas que pode ser atingido por essa ação. No caso das pessoas com deficiência, somente recentemente as instituições oficiais de pesquisa começaram a incluir nos seus questionários esse tema. O Censo de 2000 é o primeiro que traz informações sobre esse conjunto da população. A seguir, apresentamos os dados relacionados ao município de Campinas:

Podemos perceber que, a partir dos critérios utilizados pelo IBGE, as pessoas com deficiência são cerca de 145.000 num universo de praticamente 1 milhão de pessoas que residem em Campinas. É verdade que esses critérios são abrangentes, pois a deficiência visual, por exemplo, considera desde aquele que tem alguma dificuldade em enxergar até a pessoa com uma cegueira completa. Mesmo assim, os números

⁽³⁾ Gostaríamos de destacar o trabalho que vem sendo realizado pela assistente social Sílvia J. Pereira Brito, atualmente na Secretaria Municipal de Assistência Social e que coordena o recém criado Centro de Referência das Pessoas com Deficiência de Campinas.

⁽⁴⁾ Da mesma forma, é preciso citar as assistentes sociais Maria Cristina D. Pereira e Maria Olímpia S. Machado, da APAE e SORRI-Campinas, respectivamente. Essas profissionais mostram que, mesmo em entidades tradicionais, é possível trabalhar a questão da deficiência numa perspectiva moderna e de fato inclusiva.

são expressivos e superiores ao observado no Estado de São Paulo e no Brasil, onde, pelos mesmos critérios, teríamos 11,4% e 14,5% de pessoas com deficiência, respectivamente.

População com Deficiência em Campinas

Ano 2000

Total Pop. Município: 969.396

Tipo de Deficiência	N. Pessoas	%
Mental	15.025	1,55
Física ⁽¹⁾	43.622	4,50
Visual ⁽²⁾	64.270	6,63
Auditiva ⁽³⁾	23.367	2,72
Total	146.284	15,4

⁽¹⁾ tetraplegia, paraplegia, hemiplegia, amputados e dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas.

⁽²⁾ alguma ou grande dificuldade permanente em enxergar.

⁽³⁾ alguma ou grande dificuldade permanente em ouvir.

Fonte: IBGE; CENSO/2000

Ademais, os 15,4% ou cerca de 145.000 pessoas com deficiência de Campinas têm, de fato, algum grau de limitação. Mesmo aquele que declarou uma pequena dificuldade em andar ou subir escadas – classificado na tabela anterior como deficiente físico – seria beneficiado por uma política pública adequada na área de transporte, por exemplo. A existência de um sistema de transporte acessível – com vans, ônibus e terminais adaptados – beneficiaria essas pessoas, assim como gestantes, obesos e idosos⁵.

Esses dados mostram, acima de tudo, como é urgente a disseminação de políticas públicas não discriminatórias. Vamos discutir mais adiante esse ponto, mas deve já ficar claro que a questão da deficiência não é um problema marginal, mas sim envolve uma parcela significativa da população e deve ser pensada a

partir dos direitos humanos que são próprios de todas as pessoas.

O trabalho especializado e o uso de instrumentos focalizados para essa população não podem ser dispensados dada a gravidade da situação da maioria das pessoas com deficiência. Mas isso deve ocorrer de maneira a complementar políticas de caráter universal, que atingem a todos. Ao discutirmos a atuação do Conselho esse aspecto será melhor explorado, por enquanto vale enfatizar essa perspectiva geral, ou seja, não adianta apenas discutir o problema específico das pessoas com deficiência numa sociedade que é atingida, em seu conjunto, por desemprego elevado e índices expressivos de pobreza e violência urbana.

A filosofia do movimento de vida independente, a criação do CVI e, posteriormente, a forma de atuação do CMADENE fornecerão subsídios para esse debate, o qual não é consensual entre aqueles que discutem e trabalham com a questão da deficiência.

II – Movimento de Vida Independente e o CVI/Campinas

Na década de 70, depois da Guerra do Vietnã, pessoas com deficiências físicas severas criaram o movimento de vida independente. Na sua maioria, eram mutilados da Guerra, com elevado grau de limitação física e dependência de terceiros. O movimento nasceu a partir da indignação frente ao tipo de tratamento que era oferecido pelas instituições norte-americanas que “acolhiam” os veteranos da Guerra. Nessas instituições, prevalecia a tutela e o paternalismo, sendo que as pessoas com deficiência quase nunca eram ouvidas.

Diante desse quadro, os portadores de deficiência iniciaram um movimento político cuja maior bandeira era a idéia de autonomia, isto é, a possibilidade de “falar por eles mesmos”, sem a chancela da tutela institucional. Assim nasce

⁽⁵⁾ A forma como foi formulada a pergunta pelo IBGE pode ter levado a que obesos e idosos tenham, inclusive, se declarado como pessoas com dificuldade para caminhar ou subir escadas.

o MVI – Movimento de Vida Independente – que se consolida com a criação do primeiro CVI em Berkeley, na Califórnia, em 1972.

Os fundadores desse movimento não desconheciam a responsabilidade do Estado, mas identificavam na participação ativa das próprias pessoas com deficiência o caminho correto para execução de políticas em diferentes esferas, fosse na reabilitação ou na conquista dos direitos de cidadania. A noção de *fortalecimento pessoal* era destacada como forma de recuperação da auto-estima, meio pelo qual a pessoa com deficiência poderia assumir o controle sobre sua própria vida, deixando para trás uma posição passiva e subordinada.

É verdade que, de certa forma, essa filosofia nasce com a marca do individualismo que caracteriza a sociedade norte-americana. Mas, no caso das pessoas com deficiência, parece prevalecer o aspecto positivo desse individualismo, não como competição entre pessoas, mas sim como auto-reconhecimento para afirmação pessoal e preparação para ações que serão coletivas. Ademais, o ambiente cultural, político e social dos EUA estimulava esses movimentos, que também ganharam força em outros grupos, como negros e homossexuais.

A filosofia de vida independente foi disseminada pelo mundo nas décadas seguintes. Atualmente, existem cerca de 500 CVI's, nos EUA, Europa e América Latina. No Brasil, o CVI pioneiro foi criado no Rio de Janeiro, em 1988. São hoje 20 CVI's no país, sendo que o de Campinas foi fundado em dezembro de 1997⁶. Devemos sempre ter em mente a essência desse movimento, pois ela nos mostra a necessidade de uma participação efetiva das pessoas com deficiência nas discussões que as envolvem.

Ainda sobre esse ponto, não se trata, obviamente, de um preconceito em relação aos “não deficientes”, mas sim do reconhecimento

de que a discussão técnica exclusiva dos profissionais é prejudicial e inadequada, pois “não ouve” as próprias pessoas com deficiência. Essa percepção – que hoje em dia é compartilhada pelos técnicos progressistas – fez com que as atividades dos CVI's tomassem um duplo caminho. De um lado, continuaram a serem oferecidos os serviços do CVI (cujo mais característico é o suporte entre pares⁷); de outro, membros do movimento começaram a participar diretamente do debate político que envolve as pessoas com deficiência enquanto cidadãos, seja em partidos políticos ou, principalmente, em Conselhos Municipais de Direitos.

Essa foi a trajetória do CVI/Campinas. No momento de nossa fundação, o principal objetivo foi discutir problemas com as pessoas com deficiência e, a partir daí, pensar projetos e serviços que pudessem ser implementados. Dessa forma, buscamos parcerias para cursos de qualificação; envolvimento com entidades e pessoas para oferecer assessoria arquitetônica e jurídica; realizamos nossa formação para atuarmos no serviço de “suporte entre pares”; e tentamos constituir um banco de dados para funcionarmos como um centro de referência e informações da pessoa com deficiência em Campinas.

O CVI/Campinas continua trilhando nesse caminho, que deverá ser fortalecido pois a ONG foi recentemente inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), o que nos permitirá um aporte regular de recursos para o desenvolvimento de projetos e serviços. Esse fato merece ser destacado porque, para conseguirmos essa inscrição, foi preciso insistir no fato de que uma entidade de “defesa dos direitos” também pode ser inscrita no CMAS.

Vale destacar que os CVI's existentes passaram a ser congregados no CVI/Brasil, que foi fundado em 2000. Através do CVI/Brasil – que

⁶ Participaram ativamente desse processo e continuam até hoje no CVI algumas pessoas que merecem todos os créditos por acertos e erros cometidos nesse período; são elas: Kátia Fonseca, Fábio Alves, José Augusto Córdia e Isis Maria Ramos.

⁷ Trata-se de uma conversa entre duas pessoas com deficiência: uma vai atuar como “ouvinte” no sentido de discutir os problemas e compartilhar experiências com aquela pessoa que está recebendo o suporte. Para atuar como “conselheiras de pares”, os membros do CVI receberam capacitação do consultor em inclusão Romeu Sasaki, em julho de 1999. O suporte entre pares visa justamente o fortalecimento da pessoa com deficiência, para que ela possa buscar sua autonomia.

a partir de 2004 participará do CONADE (Conselho Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência) – foi possível influir no debate público na esfera Federal.

Em Campinas, como foi colocado, a trajetória também foi essa. Participamos assim da criação do Conselho Municipal de Atenção às Pessoas com Deficiência e Necessidades Especiais, em novembro de 1999, constituindo, dessa forma, a “segunda frente” de atuação do CVI.

III – O Conselho Municipal e sua estratégia de ação

As discussões para criação do Conselho se deram no âmbito da COMIND, um comitê para o debate público de temas que envolviam a pessoa com deficiência. De certa forma, o COMIND reproduzia a forma de atuação que era comum às instituições e entidades nas décadas de 70 e 80, ou seja, cabia um papel secundário às pessoas com deficiência. Tanto é assim que, na proposta original de criação do Conselho, pretendia-se que ele tivesse apenas três representantes das pessoas com deficiência. Essa idéia foi derrubada pela mobilização dos deficientes que participaram⁸, sendo que prevaleceu a proposta de oito pessoas com deficiência nos quatorze representantes da sociedade civil.

O CMADENE tem ainda quatorze representantes do Poder Público municipal, sendo que algumas Secretarias indicam pessoas com deficiência para representá-las. Isso também ocorre com algumas entidades prestadoras de serviços (que são representadas via Sociedade Civil), fazendo com que haja um número significativo de pessoas com deficiência nos debates do CMADENE e nas suas comissões de trabalho.

A função desse Conselho, definida em Lei, é *formular, coordenar e avaliar toda a política*

pública municipal que se relaciona às pessoas com deficiência e necessidades especiais. Essa definição é bastante abrangente e confere grande responsabilidade aos conselheiros. Ela também nos leva a pensar que tipo de estratégia o Conselho deve ter para atuar, pois, num sentido estrito, deveríamos apenas nos preocupar com políticas focalizadas para as pessoas com deficiência no município. Mas nosso caminho não deve ser este.

Explorando mais esse ponto, é preciso colocar que o Conselho – e também o CVI – busca uma sociedade plenamente inclusiva, na qual políticas universais atendam a todos de maneira satisfatória. A nossa luta é para que todas as escolas possam atender as diferentes deficiências, tendo recursos materiais e humanos para isso. Da mesma forma, o correto seria um sistema de transportes plenamente acessível, além da inclusão plena das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, independente da existência de leis de cotas.

Tudo isso é verdade mas, entre esse objetivo final e a realidade concreta atual, existe um intervalo de tempo. Esse é um aspecto crucial. No nosso entendimento, devemos então adotar uma estratégia que concilie, simultaneamente, a perspectiva de uma sociedade inclusiva com instrumentos de luta política que são apropriados para conjuntura brasileira, pelo menos nesse momento. A lei de cotas para a inclusão no mercado de trabalho talvez explicita mais claramente essa visão.

Existem estudos que mostram que, mesmo sendo a Lei cumprida de maneira integral, uma parte significativa das pessoas com deficiência ainda estaria fora do mercado de trabalho. Diante disso, alguns poderiam defender a ineficácia desse instrumento. Por outro lado, há a alternativa de usá-lo como forma de conscientização para contratação de pessoas com deficiência. Isso tem sido feito pela comissão de trabalho e emprego (CTE) do Conselho, que atua com outros parceiros nesse projeto, como o Ministério

⁸ É preciso ressaltar a participação de outros movimentos nesse debate, como a FCD – Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes de Campinas, em particular de seu coordenador na época, Fernando Montanari.

Público do Trabalho, o INSS e a Delegacia Regional de Trabalho.

A grave situação social do país – que muitas vezes atinge duplamente a pessoa com deficiência (pela limitação em si e pela situação de pobreza ou miséria) – não nos permite abrir mão desse instrumento. Nos países avançados, como EUA e Inglaterra, a Lei de cotas durou cerca de 50 anos, sendo implementada depois da II Guerra e, posteriormente, derrubada pelo movimento das pessoas com deficiência em meados dos anos 90. No Brasil, a Lei que trata de reserva de um percentual para com deficiência nas empresas com mais de 100 funcionários é de 1991⁹.

A área da Educação também pode ser usada como exemplo do tipo de estratégia de ação do Conselho. Como já foi colocado, o objetivo é que tivéssemos todas as escolas da rede em condições de atender todas as pessoas, independente da sua condição física, sensorial ou mental. Para tanto, mais até do que a acessibilidade no espaço físico (que também é necessária), seria imprescindível a capacitação dos professores. A realidade mostra que isso não ocorre, e que forçar a inclusão escolar de uma criança com deficiência pode ser um processo frustrante para todos os envolvidos (da mesma forma que seria simplesmente impor ao empresário a contratação de alguém com deficiência).

O papel do Conselho na Educação deve ser então o de fiscalizar questões que são mais simples, como a estrutura física das escolas, e fomentar um debate sobre a inclusão na escola, que pode passar, por exemplo, pela assessoria dos profissionais habilitados em educação especial. Seja como forma, essa é uma área onde existe ainda uma forte resistência para que haja um debate transparente, em particular de entidades que atuam na educação de pessoas com deficiência.

Gostaríamos também de citar a negociação que foi feita pela comissão de acessibilidade e transporte (CAT) no Conselho. Durante os últimos anos, foi construído um projeto que exemplifica essa estratégia alternativa de ação, que tem como eixo mesclar políticas universais e focalizadas para as pessoas com deficiência, buscando a sintonia que signifique ganhos efetivos e progressivos para nosso segmento. Esse projeto, aprovado no orçamento participativo, prevê a existência de vans e ônibus adaptados, sendo que as primeiras realizariam um serviço exclusivo, alimentando os terminais para que, entre eles, circulassem os ônibus acessíveis nas linhas regulares selecionadas. Teríamos então um sistema misto, parte exclusivo e parte universal, de acordo com as particularidades da pessoa com deficiência (muitas das quais não conseguiriam chegar até os terminais) e a perspectiva de um ambiente inclusivo, já que os ônibus atenderão toda a população¹⁰.

Finalmente, cabe uma palavra sobre o orçamento participativo, realizado no município de Campinas nos três últimos anos. É inegável que, com ele, foi criado um espaço público e democrático de debate para atuação das pessoas com deficiência, seja via Conselho, movimentos sociais ou mesmo cidadãos. Esse caráter positivo, porém, foi limitado pela dificuldade verificada em concretizar, na íntegra, as demandas que foram encaminhadas. Na área das pessoas com deficiência, o CMADENE e os movimentos conseguiram negociar e aprovar nove demandas:

- 1 - Criação de uma central de intérpretes de LIBRAS;
- 2 - Criação do Centro de Referência e Informações da Pessoa com Deficiência¹¹;
- 3 - Construção de 300 rampas no centro da cidade;
- 4 - Aquisição de quatro vans para o SAE (Serviço de Atendimento Exclusivo);

⁽⁹⁾ Lei 8.212, 24 de Julho de 1991 – art. 93.

⁽¹⁰⁾ O Conselho fez seu papel ao elaborar esse projeto. Os movimentos sociais – como CVI e FCD – estão pressionando a Secretaria de Transportes para que ele saia do papel e seja efetivado.

⁽¹¹⁾ Esse Centro de Referência era uma reivindicação história das pessoas com deficiência em Campinas. Para sua consolidação, foi fundamental o empenho de Sílvia J. Pereira, assistente social da Prefeitura Municipal de Campinas, já citada anteriormente.

5 - Implementação do Sistema de Transporte Acessível (com vans e ônibus);

6 - Aumento da verba para concessão de órteses e próteses;

7 - Criação de cooperativas de trabalho de pessoas com deficiência;

8 - Adaptação física das creches e escolas municipais;

9 - Aquisição de material pedagógico para pessoas com deficiência na rede municipal de ensino;

Algumas dessas demandas já foram citadas nesse artigo. Não cabe aqui detalhar a forma pela qual esses apontamentos têm sido encaminhados, apenas constatar que dois deles, a central de interpretes e o Sistema de Transporte, não saíram do papel até o presente momento. As cooperativas, as verbas para órtese/prótese, a compra das quatro vans para o SAE e a criação do Centro de Referência trilharam um caminho lento, mas positivo, estando já viabilizados. Já as outras três demandas foram cumpridas parcialmente, com a construção de 160 rampas, a adaptação de apenas uma parte das escolas e a compra de material que, na verdade, ainda não foi esclarecido o destino exato desses recursos.

Em linhas gerais, esse é o balanço que pode ser feito em relação à atuação do Conselho em termos concretos. Nossa intenção era ter avançado mais, em particular na questão do transporte e no debate sobre Educação. De qualquer forma, acreditamos que essa experiência adquirida pode nos ajudar a persistir, de forma mais qualificada, na luta pela cidadania das pessoas com deficiência.

Considerações Finais

No Brasil, a problemática de políticas públicas envolve uma dimensão que deve ser

considerada quando falamos de pessoas com deficiência. Não há dúvidas de que devemos lutar para que prevaleça o caráter universal das políticas, ou seja, que os serviços públicos (educação, saúde, transporte e outros) possam atender satisfatoriamente **todas as pessoas**, independentemente das condições particulares de cada um em qualquer esfera: social, racial, religiosa ou física/sensorial/mental.

Porém, as pessoas com deficiência têm graus variados de limitação que, se desconsiderados, acarretam em injustiças dos mais variados níveis. Entre a sociedade plenamente inclusiva e a realidade atual existe um intervalo de tempo. Não podemos perder a perspectiva dessa sociedade justa, mas não podemos abrir mão de instrumentos e políticas focalizados nesse momento.

A maioria das pessoas com deficiência está submetida a uma **dupla exclusão**: que é social (pela pobreza, fome, e desemprego, etc.) e, simultaneamente, fruto da limitação física, sensorial e mental. Considerando essa situação é que defendemos políticas voltadas para as pessoas com deficiência, que vivem, muitas vezes, situações críticas e emergenciais, que exigem intervenções focalizadas.

Ao nosso ver, é possível percorrermos uma fase de transição até chegarmos à sociedade inclusiva. Antes de que todas as pessoas com deficiência tenham um patamar mínimo de qualidade de vida, por meio de um acesso adequado aos serviços públicos, não podemos fragilizar nossa luta política sem instrumentos legais de que dispomos, como a cota para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Foi criado um **aparato institucional** que deve ser utilizado nessa luta. Obviamente que esse aparato precisa ser aperfeiçoado, mas ele possui a virtude de ser democrático, pois envolve o Poder Público (em diferentes instâncias), as entidades e as pessoas com deficiência.

**ESTUDO SOBRE AS ORGANIZAÇÕES
SOCIAIS REPRESENTADAS NO
CONSELHO MUNICIPAL DE ATENÇÃO À
PESSOA COM DEFICIÊNCIA E COM
NECESSIDADES ESPECIAIS DE
CAMPINAS, SP**

*STUDY OF SOCIAL ORGANIZATIONS
REPRESENTED IN THE “CONSELHO
MUNICIPAL DE ATENÇÃO A PESSOA COM
DEFICIÊNCIA E COM NECESSIDADES
ESPECIAIS DE CAMPINAS, SP”*

Daniela Cristina VIANI¹

**Relatos de
Pesquisa**

RESUMO

O Conselho Municipal de atenção à pessoa com deficiência e com necessidades especiais de Campinas tem oito representantes da população com deficiência e com necessidades especiais, escolhidos em assembléia geral, convocada pelo poder público municipal; conforme Lei nº10.316, de 09 de novembro de 1999. Na atual gestão do Conselho, identificamos que há, dentre esses conselheiros, representantes que participam de quatro grupos organizados na defesa dos direitos da pessoa deficiente: o núcleo Campinas da Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes, o Centro de Vida Independente de Campinas, o Grupo de Amigos dos Deficientes Visuais e a Associação dos Surdos de Campinas. O objetivo desta pesquisa foi conhecer o trabalho de cada uma dessas organizações e acompanhar a participação de cada uma delas no Conselho.

⁽¹⁾ Graduanda da Faculdade de Educação da PUC-Campinas. Bolsista PIBIC/CNPq sob orientação da Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva. E-mail: danielaviani@hotmail.com

A metodologia do trabalho foi participante com presença nas reuniões mensais do Conselho, elaboração de diário de campo, análise documental e entrevistas. Os dados foram organizados e analisados à luz das leituras relativas aos temas: movimento social, conselhos gestores, história da educação especial e metodologia da pesquisa. Os eixos temáticos de análise foram: a sistematização da história de cada organização, seus objetivos, principais lutas e propostas de trabalho, assim como, a relação das organizações com o Conselho. Os resultados revelam que: 1. os Conselheiros que representam as organizações revelam uma participação mais qualificada e uma atuação mais comprometida; 2. há uma grande dificuldade de participação da pessoa com surdez em grupos organizados que agregam pessoas ouvintes, dada a necessidade de um intérprete ouvinte para traduzir suas reivindicações e desejos; 3. o segmento composto por pessoas deficientes amplia sua voz na reivindicação e luta por seus direitos.

Palavras-chave: Deficiência; Movimento Social; Conselho Gestor.

ABSTRACT

The "Conselho Municipal de atenção à pessoa com deficiência e com necessidades especiais de Campinas/SP" (Municipal Council attending to people with disabilities and special needs in Campinas/SP) has eight citizen representatives with disabilities and special needs, elected in general assembly, summoned through city council, in accordance to Law n°10.316 (November 9th, 1999). Among council members who are part of the present Council, we identified representatives that participate in four organized advocacy groups for the rights of the disabled: 1) the Campinas Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes nucleus, 2) the Centro de Vida Independente of Campinas, 3) the Amigos dos Deficientes Visuais group and 4) the Associação dos Surdos de Campinas. The aim of this study was to get to know the work each organization does and follow their participation in the Council. The procedure involved going to monthly meetings, keeping a field diary, analyzing document sources and interviewing members. We organized the data according to readings in the following subject areas: social movements, council managers, history of special education, and research methodology. The thematic points we used for analysis were: writing up the history of each group, its aims, main issues and proposals, as well as listing the organizations with the Council. The results show that: 1) the Counselors representing organizations reveal higher quality participation and greater commitment; 2) it is quite difficult for the deaf to participate in mixed groups (deaf and hearing), because of the need for hearing interpreters to translate their claims and wishes; 3) the section where people with disabilities take part enables the voicing of their claims and defense of their rights.

Key words: Disability; Social Movements; Advocacy Councils.

Introdução

Como bolsista de Iniciação Científica, participei regularmente das reuniões e demais atividades promovidas pelo Conselho Municipal de Atenção à Pessoa com Deficiência e com Necessidades Especiais de Campinas/SP (CMADENE), durante o período de março de 2003 a junho de 2004 construindo os dados e as

reflexões de pesquisa, cujos resultados apresento aqui.

O objetivo do estudo foi conhecer as quatro organizações de pessoas deficientes de Campinas que participam do CMADENE – Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes de Campinas (FCD); Centro de Vida Independente (CVI); Grupo de Amigos dos Deficientes Visuais de Campinas (GRAMDEVI); Associação dos Surdos de

Campinas (ASSUCAMP) – e acompanhar a participação de seus respectivos representantes nesse Conselho.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47), “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal”, ou seja, o pesquisador está em contato direto com o ambiente explorado e os materiais coletados são ricos em informações obtidas em entrevistas, depoimentos, citações, etc., enfatizando mais o processo do que o produto.

Os procedimentos para a construção dos dados foram realizados em três fases. A primeira foi marcada pelos contatos iniciais com os textos, documentos, organizações e seus representantes. Na segunda fase, após ter levantado os elementos chaves para o desenvolvimento da pesquisa, realizei diferentes atividades, tais como observação participante, entrevistas com transcrição e organização de relatos, leitura e análise de documentos e organização de diário de campo para, então, analisar e compor um relatório parcial dos resultados obtidos. Por fim, a terceira fase compõe-se por este relatório final, contendo um histórico de cada organização e sua relação com o CMADENE. Na tentativa de alcançar o que afirmam Lüdke e André (1986, p.1) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Abaixo, descrevo as atividades realizadas na segunda fase:

- 1) Observação participante: “... a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série

de vantagens” (LÜDKE E ANDRÉ, p.26). Nessa direção, estive presente em todas as reuniões mensais do CMADENE, como convidada sem direito a voto. Com essa participação constante, conheci de perto os Conselheiros e demais convidados, acompanhei as discussões do grupo e participei de atividades promovidas pelo Conselho, tais como Semana Municipal de Luta pela Cidadania das Pessoas com Deficiência, palestras e apresentação e discussão de vídeos.

- 2) Lüdke e André (p.33) afirmam ainda que: “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. Num total de quatro entrevistas, entrevistei um representante de cada organização. Três entrevistados são pessoas com deficiência; apenas a representante da ASSUCAMP não tem deficiência, é ouvinte, mas participa da organização desde 1999². Antes de realizar cada entrevista, organizei um roteiro que norteou cada encontro. Após cada uma delas, transcrevi e organizei os relatos para análise e discussão.
- 3) Leitura e análise de documentos: além das leituras propostas pela orientadora, trabalhei com vários documentos sobre as organizações estudadas – estatutos, livros, folhetos, reportagens do *Jornal Gente Ciente*, pautas e atas de reuniões.
- 4) Organização de diário de campo: em meu diário de campo, anotei, durante todo o tempo de estudo e pesquisa, as tarefas a serem realizadas, as leituras propostas, as entrevistas elaboradas, as notas importantes das reuniões de que participei e também as reflexões que foram surgindo, o que, posteriormente, foram discutidas com a orientadora e os componentes do grupo de pesquisa³.

⁽²⁾ Em 2002, foi diretora de Educação e Cultura da ASSUCAMP. Atualmente é intérprete de Língua de Sinais da Associação.

⁽³⁾ Grupo de Pesquisa: LEPEI – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva.

1 – A Organização das Pessoas Deficientes no Brasil

O conceito de cidadania é, atualmente, um conceito amplo e de várias dimensões. *“Uma das mais importantes diz respeito àquela que regula os direitos e os deveres dos indivíduos (cidadania individual) e de grupos (cidadania coletiva) na sociedade”* (Gohn, 2003, p.195).

A cidadania individual corresponde aos direitos civis e políticos, pressupondo a liberdade e a autonomia dos indivíduos em uma sociedade capitalista, e que todos sejam respeitados. A cidadania coletiva privilegia a dimensão sociocultural, reivindica direitos e espaços sóciopolíticos às pessoas excluídas da sociedade.

Segundo Gohn (2001, p.210) *“A cidadania brasileira foi sendo construída ao longo da história e não é um produto recente”*. A autora afirma que o processo de construção da cidadania no Brasil surge no período colonial, quando se lutava contra a exploração de Portugal, e lutava-se pela independência política do país. Ao lutar por essa libertação, construíram uma identidade nacional (língua, religião...). No período imperial, o conceito de cidadania ampliou-se. Além da luta pela independência, lutas pelo trabalho livre, pelo igualitarismo começaram a se expandir. No século XX, as lutas e movimentos pela cidadania se ampliaram. Lutas por eleições diretas, pelo voto feminino, direitos sociais dos trabalhadores, deficientes, etc., originadas de inúmeras organizações, idéias, marchas, compuseram o cenário da luta pela nova cidadania. Atualmente, os conflitos e os movimentos sociais têm novas formas de se expressar, baseando-se em reuniões, assembléias, conferências, etc. Hoje, há o Conselho, um órgão de mediação povo-poder. Os tipos de Conselhos surgidos na cidade de São Paulo, entre os anos de 1970-93, são: Conselhos Populares, Comunitários e Temáticos Institucionalizados. Os Conselhos Populares foram propostos pelos movimentos populares dos anos 70 e 80. Os Conselhos Comunitários, criados durante o regime militar, são espaços de negociação entre povo-poder, sendo de caráter consultivo. Já os Conselhos Institucionalizados,

criados por exigências constitucionais, são compostos por categorias sociais como idosos, crianças, mulheres, deficientes... e atuam em parceria com o poder público.

A partir do princípio de que toda e qualquer pessoa tem o direito de viver em uma sociedade com oportunidades iguais para todos, onde seu direito de cidadão seja respeitado; as pessoas com deficiência se mobilizam nessa luta também no Brasil.

Até a década de 70, a questão da deficiência no Brasil ficava sob a responsabilidade das instituições especializadas. No ano de 79, junto com um movimento organizado pela ONU, ao instituir o **Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD)**, portadores de deficiência começaram a organizar e dirigir grupos com o objetivo de participação plena e igualdade. Em consequência, no ano de 1980 foi realizado o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, o qual criou a primeira entidade representativa, a Colisão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, definindo a política a ser adotada durante o AIPD. A principal característica era do movimento ser representado pelos próprios deficientes.

No ano de 1999, foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE -, competindo a ele zelar pela implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Deficiente, acompanhar o planejamento e execução de políticas setoriais (saúde, educação, etc.), acompanhar e apoiar ações dos Conselhos dos Direitos da Pessoa Deficiente no âmbito dos Estados e Municípios, etc.

Segundo diretrizes publicadas pelo CONADE (2002, p.16)

Um Conselho Estadual e/ou Municipal dos Direitos das Pessoas Deficientes, que será criado a partir de suas Leis Orgânicas, deverá surgir a partir das discussões de movimentos organizados de “portadores” de deficiência. As pessoas interessadas devem identificar no Estado e/ou Município movimentos e segmentos interessados na

formação de uma Comissão para a criação do conselho.

Assim, todos os conselhos, nas esferas: federal, estadual e municipal devem ser constituídos por representantes governamentais indicados pelo governadores/ prefeitos pertencentes a diferentes secretarias (educação, justiça do trabalho, etc.), além dos representantes da sociedade civil (sindicatos, organizações, entidades, etc.). Os conselheiros participam e votam nas reuniões do Conselho, promovem apoios com demais instituições governamentais, além de participarem da implantação e implementação dos direitos da pessoa deficiente.

No mesmo ano, de 1999, em que foi instituído o Conselho Nacional, foi criado no município de Campinas, por organizações de pessoas deficientes, pela Lei nº 10.316 de 09 de Novembro de 1999, o Conselho Municipal de Atenção à Pessoa com Deficiência e com Necessidades Especiais de Campinas, SP. Trata-se de uma instância permanente e consultiva, e compete a ela a formulação, coordenação, supervisão e avaliação da política municipal relativa às pessoas com deficiência. O órgão é composto por oito representantes da população com deficiência e com necessidades especiais e por representantes de órgãos públicos escolhidos em assembleia geral. Dentre esses conselheiros, no período deste estudo, encontramos representantes de quatro grupos organizados na defesa dos direitos da pessoa deficiente. São eles: *Grupo de Amigos dos Deficientes Visuais de Campinas-GRAMDEVI*; *Fraternidade Cristã de Doentes de Deficientes-FCD*; *Centro de Vida Independente-CVI*; *Associação dos Surdos de Campinas-ASSUCAMP*.

2 – As organizações atuantes no CMANDENE: GRAMDEVI, FCD, CVI e ASSUCAMP

2.1. Breve histórico

GRAMDEVI (Grupo de Amigos dos Deficientes Visuais) – Associação de caráter

civil, beneficente e sem fins lucrativos, teve início no dia 4 de junho de 2000. É uma associação dirigida por e para os deficientes visuais. Promove atividades culturais e de lazer além de parcerias com escolas e universidades para a qualificação profissional, tem como objetivo promover a união, a integração, o desenvolvimento social, cultural e profissional dos deficientes visuais, na busca de conquistar a plena participação na vida social, nas atividades produtivas e na construção da cidadania.

“O GRAMDEVI tem hoje uma parceria com a UNICAMP para a qualificação profissional, para que os deficientes visuais possam buscar a empregabilidade no mercado de trabalho, que foi e continua sendo uma das maiores dificuldades. Há algumas vagas de emprego exigindo-se qualificação profissional e o ensino médio completo. Mas a grande maioria dos deficientes não tem essa qualificação” (Oliveira Augusto)

FCD (Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes) – É um movimento mundial de cunho ecumênico, sem fins lucrativos, no qual os próprios doentes e deficientes participantes assumem sua direção, organização e difusão. Teve início no ano de 1945, na França, por iniciativa do Padre Henri François. O movimento chegou ao Brasil no ano de 1972, trazido pelo seminarista Vicente Masip, no Rio Grande do Sul. Está em Campinas desde 1979, e atualmente se faz presente em outros 16 estados. A FCD propõe a reunião dos doentes e deficientes, colocando-os em contato uns com os outros, proporcionando-lhes a auto confiança, levando-os à condição de participantes ativos. A organização realiza visitas para contatos pessoais e promove reuniões periódicas entre os participantes cujos objetivos são despertar na pessoa portadora de deficiência o valor da vida, fazê-la descobrir suas capacidades, contribuir para o desenvolvimento humano e espiritual, promover a inclusão do deficiente na sociedade e resgatar a dignidade da pessoa portadora de deficiência visando a beneficiá-las nas áreas de transporte público adaptado, saúde, trabalho, lazer e educação.

CVI (Centro de Vida Independente) – É uma organização não-governamental criada na década de 70 nos EUA por portadores de deficiência e mutilados da Guerra do Vietnã, que se rebelaram contra a tutela que lhes era imposta pelas instituições que freqüentavam. Baseados na Filosofia do Movimento de Vida Independente – que luta por uma autonomia intelectual, espiritual e física, possibilitando à pessoa com deficiência o exercício do direito de fazer escolhas, tomar decisões, ter respeito próprio – os CVI's cresceram e multiplicaram-se pelo mundo, e atualmente encontram-se na Europa e na América Latina, além dos EUA. No Brasil, existem cerca de 20 CVI's espalhados em várias cidades do país como: Curitiba, Vitória, Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, que foi a cidade sede do primeiro CVI brasileiro. O CVI de Campinas é uma ONG de e para pessoas com deficiência, criada no final de 1997. Através de serviços oferecidos, tais como aconselhamento de pares, assessoria jurídica, grupos de apoio, parcerias, eventos de recreação, etc., tem como seu principal objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e a promoção de uma vida independente.

os CVIs preferencialmente são organizados e dirigidos pelas próprias pessoas com deficiência, que se reúnem e discutem assuntos relacionados as suas vidas; e isso não é uma questão de preconceito contra os não deficientes, mas é uma maneira de mostrar que tem condições de, junto conversar, e pensar aquilo que falta, que é problemático, aquilo que tem dificuldade de enfrentar” (Vinícius Garcia).

ASSUCAMP (Associação dos Surdos de Campinas) – É uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, fundada por surdos, em 23 de Janeiro de 1962, com um caráter desportivo, tendo o nome de “Associação Desportiva dos Surdos”. O esporte era o principal objetivo, pois entendiam que era nos momentos de jogos e de futebol que se reuniam e assim constituíam sua identidade. No ano de 1999, quando muda a presidência, a Associação passou a ser dirigida por uma mulher surda, com o objetivo mais

direcionado para a educação do surdo. Assim, várias campanhas foram realizadas visando uma maior participação dos surdos de Campinas nas reuniões da Associação. Mudou-se o nome da Associação para ASSUCAMP (Associação dos Surdos de Campinas). Hoje, seu objetivo principal, é possibilitar a integração dos surdos num contexto social maior, desmistificando a idéia de serem incapazes de se incluir na sociedade e de aprender. Com atividades diversas, tais como festas, reuniões, parcerias com órgãos públicos, etc., a ASSUCAMP deseja que a sociedade reconheça no surdo uma pessoa capaz de se desenvolver integralmente, e busca refletir sobre o exercício da cidadania que, muitas vezes, é negado a esta comunidade, bem como sobre todos os direitos e deveres que isso implica.

“Quando tomou posse a diretora Patrícia, que é surda, a Associação começou a se movimentar um pouco mais; mas isso só surgiu a partir de uma liderança e de um movimento deles. No decorrer disso, eles começaram a perceber a Associação como um espaço que eles poderiam fazer reivindicações; e até fizeram um manifesto frente à Prefeitura em busca de vagas de trabalho. Também fizeram algumas reuniões com o Deputado Renato Simões para discussão da questão do trabalho. Eles começaram a se unir mais por outras questões. Aquela união que eles já tinham com o esporte, começou a se movimentar para outras questões em comum; que era a falta de escolaridade, trabalho, do intérprete da língua de sinais, etc.” (Andréa Rosa).

2.2. Objetivos, principais lutas e propostas de trabalho:

Objetivo das organizações: As quatro organizações têm como objetivo, promover o desenvolvimento social, cultural, profissional e humano; promover a integração dos deficientes (visuais, físicos, surdos...) na sociedade, resgatando a sua dignidade, assegurando-lhes a plena participação na vida social, nas atividades

produtivas, e o lugar de cada deficiente na sociedade, como um cidadão com todos os seus direitos.

“A pessoa com deficiência deve ser o sujeito ativo no seu processo de reabilitação e de vida, não estando subordinada à tutela institucional e familiar; só que, para isso, ela deve fortalecer internamente. A partir disso é que se desenvolvem os trabalhos e serviços oferecidos por um CVI” (Guia da PNDE- Orientações e informações úteis às Pessoas com Deficiência e Necessidades Especiais, p. 8).

Principais lutas:

GRAMDEVI – sua principal luta é pela empregabilidade, pois devido ao pouco acesso dos deficientes às instituições educacionais e de reabilitação, muitos não estão preparados para o mundo de trabalho. Uma das principais lutas da Associação é realizar parcerias com escolas técnicas para qualificação profissional. O ideal é criar uma cooperativa dirigida, administrada e executada pelos próprios deficientes, dando emprego, gerando trabalho e renda.

“... a empregabilidade do deficiente é complicada, é o que temos observado com nossos trabalhos aqui no GRAMDEVI. Nós deficientes estamos servindo para a empregabilidade de outros e nós mesmos estamos desempregados. Por exemplo, a Prefeitura abre concurso público e contrata psicólogo, assistente social, ou seja, pessoas “normais” para cuidar dos “deficientes”, e os deficientes continuam desempregados” (Oliveira Augusto).

FCD - sua principal luta foi e continua sendo a estruturação de um sistema de transporte acessível, coletivo e público. A participação do deficiente nas atividades que fazem parte do cotidiano depende também das condições adequadas de acesso em vias públicas, o que envolve a adaptação arquitetônica (rampas, rebaixamento...).

“Eu não conhecia nada. Era como eu estar aqui e não saber o que tinha ali do lado. Porque a FCD estava tão perto... e eu não sabia. A diretora da Associação me explicou como funcionava, quem era, o que faziam, e eu pensei: “não era só eu que tive vontade de fazer, de correr atrás... existe um grupo realmente empenhado para isso”, e eu queria saber quem era, como era, e ela me explicou o máximo, mas para mim não tava bom. Eu queria mais. Então eu dei um jeito de saber quando era a próxima reunião da FCD, e já tava lá. Corri atrás da EMDEC, consegui transporte, conversei com a Maria, e ela falou que eu poderia aparecer lá a hora que eu quisesse. Fui lá no mês seguinte, e conheci todo mundo. E o pessoal adorou e eu pensei: “como que pode uma diferença tão grande de uma rua de um lugar onde as pessoas se reúnem com os mesmos problemas, digamos assim”, e aquilo me interessou muito. Me tratavam realmente como eu era, e logo no outro mês eu já estava integrado.” (Alessandro S. Bianco).

“... é preciso assumirmos o que realmente somos para que possamos realizar nossas missões... Muitas pessoas acabam tendo vergonha de seu problema e muitas nem saem de casa. É preciso que haja uma total reintegração moral e social destas pessoas portadoras de alguma deficiência e também da sociedade em geral e das famílias...” (Maria Trevisoli – Coordenadora do Movimento em Campinas).

CVI – uma de suas principais lutas continua sendo o Projeto “Eleições sem Barreiras”, que garante às pessoas com deficiência física o exercício à cidadania. A partir do ano de 2001, em parceria com o Cartório Eleitoral de Campinas, o projeto desenvolveu-se no sentido de tornar acessível TODOS os locais de votação às pessoas usuárias de cadeira de rodas ou qualquer tipo de limite em sua locomoção.

“... Posto que o ato de votar é um dos direitos fundamentais do cidadão, o Centro de Vida Independente de Campinas

(CVI-Campinas) criou o projeto **Eleições sem Barreiras** para garantir às pessoas portadoras de deficiência física o livre e digno exercício da cidadania. Em parceria com o Cartório Eleitoral de Campinas, o projeto desenvolveu-se no sentido de tornar acessível TODOS os locais de votação às pessoas usuárias de cadeiras de rodas ou com qualquer outro tipo de limite em sua locomoção” (Jornal Gente Ciente, 2001, p.03).

ASSUCAMP – sua principal luta é pelo intérprete da Língua de Sinais. Durante as reuniões e atividades realizadas pela associação, os surdos participantes perceberam que o problema era a questão da comunicação, pois não compreendem e não são compreendidos pela sociedade pois sua linguagem é gestual e não oral. Com intérpretes, teriam um maior acesso à sua cidadania.

“... a sociedade precisa entender que a presença do intérprete de Língua de Sinais é importante porque assim a comunidade surda vai “ouvir” o ouvinte e vice versa” (Andréa Rosa).

Propostas de Trabalho: Todas as organizações estudadas têm em suas atividades a ludicidade, o lazer, a formação e a busca de parcerias.

OGRAMDEVI foi criado durante um torneio de dominó de deficientes visuais e, ainda hoje, a principal proposta das atividades culturais, de lazer e dos passeios é a integração dos deficientes na sociedade, o relacionamento entre eles e o relacionamento dos deficientes com as pessoas ditas “normais”.

A FCD tem como proposta básica em suas atividades de lazer (grupo de dança, confraternizações, parcerias com palestrantes, escolas, na divulgação de informes no Jornal Gente Ciente, e na integração dos participantes na família, escola e trabalho) oferecer condições a cada fraternista participante de superar seus conflitos pessoais, na descoberta de seus valores para assumir de

forma participativa o processo de sua história como cidadãos.

As atividades propostas pelo CVI são reuniões gerais, confraternizações, promoção de cursos de informática, palestras e atividades culturais, educacionais e recreativas que levem à vida independente.

A ASSUCAMP tem em suas atividades de campeonato de futebol, acampamentos, festas e confraternizações, reuniões, cursos de Língua de Sinais, palestras, congressos, entre outros, promover a integração da pessoa surda na sociedade.

Juntas, as organizações participam da “Semana Municipal de Luta pela Cidadania das Pessoas com Deficiência”, realizada no mês de dezembro, onde são promovidas palestras, seminários, debates, atos públicos e distribuição de material informativo à população. Participam, também, da “Conferência Municipal de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência”, realizada a cada dois anos e onde são oferecidas palestras, debates e apresentações de propostas de políticas públicas e de implantação e implementação da inclusão da pessoa com deficiência.

2.3. Relação das Organizações com o CMADENE:

“... o Conselho será composto pôr 28 membros, sendo que é a metade formada por membros do poder público e o restante por membros da sociedade civil. ... Entre os representantes da sociedade civil estarão os membros da FCD (Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes), do CVI (Centro de Vida Independente) de Campinas entre outros...” (Jornal Gente Ciente, 1999, p. 8)

O GRAMDEVI começou sua participação no CMADENE logo que iniciaram suas atividades, na III Conferência Municipal, em 2002, e ainda hoje há a participação da organização, sendo que esta tem um representante dentre aos conselheiros. É importante destacar que o representante do GRAMDEVI no Conselho, Sr.

Oliveira, participou ativamente do Orçamento Participativo no período de 2002 a 2004 representando o segmento pelo Conselho.

A FCD e o CVI participaram desde o movimento pela criação do Conselho. Desde então os conselheiros eleitos representantes da FCD e CVI atuam intensamente em todas as frentes de luta do CMADENE.

A ASSUCAMP participou durante o ano de 2002 do CMADENE, mas seus representantes não continuaram no Conselho alegando falta de intérpretes de Língua de Sinais. O Conselho, diante da situação, promoveu para seus conselheiros e participantes um curso de Língua de Sinais para que os conselheiros surdos voltassem a participar e houvesse uma efetiva e direta comunicação entre todos. Hoje, o Conselho está sem representante dessa organização, mas há um movimento para o retorno da comunidade surda ao CMADENE.

Considerações Finais

Durante estes meses de estudos, com as leituras, participações em reuniões com o Grupo de Pesquisa, no CMADENE, com minha orientadora e com minha interação com os representantes das organizações, percebi o quanto é importante ter, em uma sociedade excludente, grupos de pessoas, sejam elas deficientes ou não, lutando pela cidadania da pessoa portadora de deficiência e necessidades especiais.

A sociedade desenvolveu sobre as pessoas deficientes e/ou com necessidades especiais vários sentimentos que os marginalizam ainda mais por serem vistos como pessoas diferentes, sem condições de participação.

Até meados da década de 70, a deficiência no Brasil era uma questão de assistência social cuja meta principal era o atendimento especializado. Em 1979, instituído pela ONU o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), grupos organizados e dirigidos por deficientes começaram a aparecer no cenário mundial e também no cenário brasileiro, o que favoreceu a criação de políticas públicas em favor das pessoas deficientes.

Leis e normas passaram a assegurar o pleno exercício da cidadania e a integração social das pessoas com deficiência. Surgiram, em nível Federal, Estadual e Municipal, órgãos (Conselhos) de apoio às pessoas com deficiência, com a participação ativa dos representantes dos movimentos e organizações.

É recente o fato de as pessoas com deficiência terem conquistado o direito básico de “falar por elas mesmas”, pois foi através da luta de organizações como as estudadas até então, que pessoas ditas “normais” deixaram de opinar e decidir pelos deficientes. Em nosso município são em espaços como estes (FCD, CVI, GRAMDEVI e ASSUCAMP), além do CMADENE, que os portadores de deficiência e necessidades especiais encontram-se para lutar por seus direitos de cidadania e, acima de tudo, possuem voz ativa.

Atualmente, existem leis que garantem os direitos dos portadores de deficiência e necessidades especiais, assegurando-lhes o respeito, a reivindicação da inclusão social e o exercício da cidadania. É preciso que esses direitos sejam vivenciados no cotidiano. Uma sociedade justa deve assegurar o exercício da cidadania para todos.

As pessoas com deficiência têm direitos, potencialidades e necessidades como qualquer outra. Atualmente, as barreiras culturais, sociais e econômicas são impeditivas para essa participação na sociedade. Barreiras, como falta de acessibilidade, transporte, empregos e escolas inclusivas impedem a boa qualidade de vida do deficiente. Para mudar este quadro, é preciso uma participação e organização ativa das pessoas com deficiência, além do empenho da sociedade para a construção de uma sociedade para todos.

Assim, os resultados apontam que: 1. os Conselheiros que representam as organizações revelam uma participação mais qualificada e uma atuação mais comprometida; 2. há uma grande dificuldade de participação da pessoa com surdez em grupos organizados que agregam pessoas ouvintes, dada a necessidade de um intérprete

ouvinte para traduzir suas reivindicações e desejos; 3. o segmento composto por pessoas deficientes amplia sua voz na reivindicação e luta por seus direitos.

Com este estudo aprendemos o quanto o segmento das pessoas deficientes se organizam e lutam por seus direitos ao mesmo tempo que conhecemos o quanto esse segmento é, historicamente negligenciado na definição e implementação de políticas públicas.

Referências Bibliográficas

- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diretrizes para criação de Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: CORDE, 2002.
- COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA/ CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE DO RIO DE JANEIRO. **Mídia e deficiência: manual de estilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: CORDE, 1996.
- CRIADO Conselho Municipal. In: **Gente Ciente**, Campinas, Dezembro 1999. p. 8.
- CVI- CAMPINAS. **Guia da PNDE- Informações e orientações úteis às Pessoas com Deficiência e Necessidades Especiais**. Campinas: MPC Artes Gráficas, 2001.
- CVI- CAMPINAS lança o projeto "Eleições sem Barreiras". In: **Gente Ciente**, Campinas, Nov./Dez. 2001. p.3.
- FCD comemora 20 anos em Campinas. In: **Gente Ciente**, Campinas, Fevereiro 1999. p.8.
- GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e a participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RETRATOS DE DEFICIÊNCIA E DOENÇA MENTAL: INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E HISTÓRIA DA ARTE

PORTRAITS OF DISABILITY AND MENTAL ILLNESS: INTERSECTIONS BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND ART HISTORY

Ariane TUPINAMBÁ¹
Lucia Helena REILY²

RESUMO

O projeto "Retratos de deficiência e de doença mental: intersecções entre a história da educação especial e a história da arte" pretende investigar raízes do preconceito ao analisar as representações de deficiência e doença mental, bem como os espaços de tratamento, manifestadas na história da arte do ano 1500 a 2000. Partiu-se da premissa de que ocorre uma dinâmica circular pela qual os artistas expressam, em nome do coletivo, os estereótipos vigentes do seu tempo e espaço social, e as imagens constituídas, por sua vez, re-alimentam a forma de ver o deficiente. Considera-se que o projeto se justifica porque nos auxilia a compreender como as representações se formam, se manifestam e se reproduzem, para poder promover mudanças em concepções cristalizadas sobre a deficiência. Além de realizar uma varredura na história da arte dos últimos 500 anos, este estudo também se propõe a trabalhar a interdisciplinaridade, o que permitirá discussão da arte em contraponto com a história da educação especial. Pretende-se com este projeto montar um banco de dados sobre o assunto, na forma de um Cd-rom, e futuramente um site, que servirá como subsídio para o ensino e pesquisa no curso de educação especial.

Palavras-chave: Deficiência; Educação Especial; História da Arte.

ABSTRACT

The aim of this project is to study the roots of prejudice by analysing pictorial representations of disability and mental illness, as well as treatment contexts revealed in art history from 1500 to 2000. The underlying premiss is that artists, in the name of collective society, express stereotypes present

⁽¹⁾ Graduanda da Faculdade de Educação da PUC-Campinas. Bolsista: FAPESP sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Helena Reily do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva. *E-mail:* arianetupinamba@hotmail.com

⁽²⁾ Docente e Orientadora: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas. Faculdade de Educação e Curso de Artes Visuais com ênfase em Design. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva. *E-mail:* lureily@aol.com

in their time and place in history. The images they construe, in turn shape the way society views the disabled. The justification for this project is that it enables us to see how representations are formed, how they are revealed and reproduced. Understanding such processes should enable us to promote changes in the petrified views and misconceptions about disabilities of present society. Besides scanning art history over the last 500 years, this study also proposes an interdisciplinary approach, leading to a discussion of art history related to the history of special education, Our aim is to prepare a data bank on the subject, in the form of a Cd-rom, and in the future a web-site, to serve as resource material for teaching and research in Special Education Courses.

Key words: *Disability; Special Education; Art History.*

Introdução

Como membros das sociedades, desde todo sempre, pessoas deficientes têm sido representadas em desenhos e pinturas no decorrer da história da arte. Segundo a teoria de Gilman (1985), a imagem da doença/deficiência pode funcionar como um tipo de vacina. Ao projetar na imagem da doença o medo de contraí-la, marcamos as fronteiras da doença por meio da representação, impedindo-a de ultrapassar os limites impostos pelo retrato concreto de nossas fantasias.

Na leitura das imagens que estão sendo coletadas, incluindo representações dos últimos 500 anos, veremos diferentes maneiras de capturar e enfrentar o medo do diferente. Entendendo que a linguagem do signo visual parte de *alguém*, falando *algo* para outro *alguém*, de uma determinada maneira (Wertsch, 1991, citando Bakhtin), procuramos explicitar sinteticamente neste trabalho as bases de onde os produtores de imagens partiram para constituir sentidos visuais. Entendemos que cada artista, mesmo considerando sua originalidade e criatividade individual, usa a linguagem de seu tempo, reflete e revela concepções presentes no meio onde vive, e de certa maneira, fala em nome de um coletivo.

Objetivos

Neste sentido, o projeto "*Retratos de deficiência e doença mental: intersecções entre educação especial e história da arte*" pretende identificar as produções artísticas dos últimos

quinhentos anos da história da arte ocidental (do século XVI ao século XX) que retratam a pessoa deficiente e a doença mental. O objetivo primário é analisar o conceito no qual o artista se alicerçou nas representações de deficiência e de loucura em produções artísticas ocidentais, traçando paralelos com a literatura que discute a história do tratamento da doença mental e da educação especial. Ao discutir essas imagens com apoio em textos de historiadores e críticos de arte, pretende-se identificar concepções de deficiência, de acordo com os diferentes gêneros das imagens (imagens míticas, gravuras religiosas, retratos de pessoas, auto-retratos, pinturas da corte, quadros de crítica social, entre outros).

Em síntese os objetivos deste projeto foram:

1. Realizar uma varredura na História da Arte (do século XVI ao XX) para selecionar obras que retratem a deficiência e a doença mental, levantando dados sobre os artistas, a obra e o estilo da época, criando um banco de dados com as obras encontradas;
2. Realizar pesquisa iconográfica a partir de textos de críticos de Arte para entender os sentidos pretendidos pelo artista na representação da deficiência, num estudo interdisciplinar entre duas áreas de conhecimento: Artes Visuais e Educação Especial;
3. Realizar pesquisa bibliográfica sobre história do tratamento da loucura e da Educação Especial de 1500 a 2000, no mundo Ocidental, para encontrar relações e compatibilidades com os resultados

da pesquisa iconográfica das representações da deficiência e doença mental.

4. Produzir e editar um CD-ROM preliminar com as imagens e textos gerados ao longo da pesquisa, bem como a montagem de *site* para pesquisa.

Fundamentação

Os conceitos por trás das atitudes estão presentes desde a Antigüidade. Pessoas desviantes/diferentes/deficientes, conforme o momento histórico e valores vigentes, ora eram mortas, ora abandonadas (expostas às intempéries) (Amaral: 1995). Com a difusão do cristianismo, a concepção de deficiência muda. Agora, como cristãos, os deficientes são vistos como tendo alma; passam a ser considerados filhos de Deus, por isso tornou-se inaceitável a prática espartana de exposição dos "subumanos" como forma de promover um tipo de higienização da sociedade antiga (WALKER, 1918-1985).

No período Medieval na Europa, com a propagação do cristianismo, o tratamento da deficiência revelava suas contradições. "A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude Medieval diante da deficiência" (PESSOTTI, 1984: p.6). Por um lado, os doentes mentais e deficientes eram vistos como merecedores de castigos por pecados cometidos (ou pelo pecado original), pois o corpo marcado pelo estigma denotava a ação do mal; eram excluídos e isolados, vagando à margem da cidade. Por outro lado, os cristãos se preocupavam com a salvação da alma dos sofredores, por isso abrigavam-nos em mosteiros, quando abandonados pela família.

O Renascimento marca uma nova etapa na história da Europa. O termo é comumente aplicado à civilização europeia que se desenvolveu entre 1400 e 1650. Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do humanismo foi sem dúvida o motor desse progresso e

tornou-se o próprio espírito do Renascimento (Gombrich, 1999). Num sentido amplo, esse ideal pode ser entendido como a valorização do homem (Humanismo) e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da idade média. O Renascimento, que marca novos paradigmas de conhecimento no mundo ocidental, com alterações radicais em todo o sistema econômico e de organização social na Europa, também vai significar a constituição de novas formas de tratamento/exclusão de pessoas desviantes. As concepções sobre as causas da deficiência e da loucura vão sendo influenciadas por novos estudos da anatomia humana. Espaços de acolhimento serão constituídos, aproveitando construções que antes haviam abrigado os milhares de fiéis que participaram das Cruzadas.

Já nos séculos seguintes, o iluminismo marcará um interesse filosófico sobre os modos de conhecer do homem, com foco sobre os órgãos sensoriais. Neste sentido, o não ver, o não ouvir, o não falar passam a ser objetos de escrutínio científico. O ganho para os deficientes foi o estudo das possibilidades de aprendizagem, que anteriormente era desconsiderado para todos que tivessem deficiência congênita. Nesta época, iniciam-se os primeiros importantes experimentos de educação do deficiente mental, do cego e do surdo. Também começam os esforços de propor ocupação para os loucos nos grandes hospitais psiquiátricos. O enfoque biológico se instaura nesta época, com conseqüências que se verificam na educação especial até os dias de hoje.

Na virada do século XVIII para o século XIX são fundadas por governos de alguns países na Europa as primeiras instituições escolares residenciais para alunos cegos e para os chamados surdos-mudos, marcando o reconhecimento da responsabilidade pública e não apenas religiosa pelo atendimento das pessoas com deficiência. Em meados do século XIX, são fundadas as primeiras instituições educacionais que consideram a deficiência mental como distinta da doença mental. Os trabalhos educacionais ainda se pautam no modelo médico e na

segregação social. Não há vagas para todos. Filhos da nobreza e das camadas abastadas são acompanhados por mestres religiosos ou particulares, enquanto os pobres são mandados para asilos ou ficam em casa, vulneráveis às doenças que assolam as regiões urbanas da era industrial. Poucos têm oportunidade de estudar nas escolas especiais.

Na passagem para o século XX, a França inaugura uma nova prática, a psicométrica, que teve a intenção de prever o aproveitamento da escolaridade pública dos alunos franceses. Toda uma ciência de predição intelectual foi instaurada a partir do primeiro teste de QI criado por Binet, oficializando critérios de exclusão escolar. O movimento de democratização do ensino consegue realizar os primeiros questionamentos de impacto quanto a este modelo apenas nos anos 60, no movimento de integração escolar. A luta pelos direitos da pessoa com deficiência ganhou evidência junto com movimentos de outras minorias, à medida que os próprios excluídos foram fazendo ouvir sua voz, exigindo acesso à escola e ao conhecimento.

Este presente projeto se estruturou a partir de conhecimentos básicos da história da educação especial, sintetizados acima. Nosso objetivo foi levantar imagens no decorrer da história da arte, para perceber as concepções de deficiência subjacentes, com base no pano de fundo traçado sobre o tratamento e o atendimento escolar proposto para o aluno com deficiência.

Método

Iniciamos a busca de artistas e obras utilizando a internet, mas percebemos que este recurso, a princípio, não foi eficaz, porque as obras que conhecíamos nem sempre podiam ser visualizadas no *site*. Então fomos para as bibliotecas da PUC-Campinas e da Unicamp, com o objetivo de folhear livros de história da arte³.

O levantamento dos artistas, em cada momento histórico, precedeu a busca das obras, já que a natureza das representações de cada período ditavam, de certa forma, as temáticas mais significativas. Buscamos quais os ícones representativos da diferença, usados por artistas de cada período, conforme os interesses temáticos mais comuns de dado estilo, já que os ícones visuais de representação diferenciam-se historicamente.

Nossa hipótese era que encontraríamos a loucura e a deficiência retratadas nos seguintes contextos:

- em quadros religiosos, nas representações de milagres e histórias bíblicas (ocorrendo principalmente em obras do período Medieval, no Renascimento e no Barroco);
- em representações de histórias, mitos e lendas da literatura Clássica (ocorrendo primordialmente no período Barroco, Clássico e Neoclássico);
- em retratos da vida cotidiana, no campo ou na cidade (com possibilidades no período Medieval, Barroco, Romântico, bem como no Modernismo);
- em retratos da corte, em que estão presentes os anões e bobos da corte (no período Barroco e Clássico)
- em retratos do sofrimento, exclusão e pobreza humana (ocorrendo no período Romântico, no Expressionismo e no Realismo social dos anos 40 e 50);
- em representações de artistas portadores de deficiência ou que viveram experiências de internação psiquiátrica, (Goya, Toulouse Lautrec, Van Gogh, Degas, Matisse, Kokoschka, e outros).

Deu-se início, então, ao levantamento preliminar referente aos períodos Medieval, Alto-Medieval, Renascimento, Barroco e Clássico, quando procuramos organizar um banco de dados que a) Indicasse informações gerais de cada obra

⁽³⁾ Aproveitou-se material levantado em projeto de iniciação científica financiado pela PUC-Campinas em etapa anterior que complementava este projeto no período monástico Medieval (séc. X a XV).

(título, autor, época e localização), b) Descrevessem características de cada produção e c) citassem dados sobre os artistas (vida e obra).

A preparação de textos de discussão dos resultados das buscas foi realizada junto com o levantamento das obras, pois muitas questões que as imagens trazem só fazem sentido quando temos condições de compreender melhor o contexto histórico e social em que foram produzidas.

A quantidade de informações que estamos levantando é bastante grande e extremamente interessante, promovendo uma série de possibilidades de recortes e discussão. Por exemplo, podemos destacar, entre outros recortes:

1. representações da cegueira;
2. formas (e ícones) de representar as diferenças entre doença mental e deficiência mental
3. as relações entre mendigos e deficientes
4. o entorno, a sociedade e a deficiência
5. os espaços de tratamento
6. representações simbólicas ou analógicas para deficiências que não são visíveis ou marcadas no corpo.

Além do levantamento das obras, este projeto contempla entender, analisando as obras e os textos de críticos de arte, como estes artistas representavam a temática do nosso recorte. Para a relação entre a Arte e a Educação Especial, utilizamos suportes literários que favorecessem este paralelo, produções sobre Educação Especial, concepção de deficiência e sobre a estereotipia. Neste processo de investigação, a interdisciplinaridade é fundamental, pois o paralelo entre teoria e história da arte com informações sobre deficiência e educação especial promove uma análise rica, bastante útil no desenvolvimento desta reflexão.

Resultados preliminares

Período Medieval – Iluminuras⁴

Para o período Medieval, no levantamento realizado, encontramos algumas figuras de deficientes em iluminuras e tapeçarias. Neste contexto, algumas deficiências são claramente identificáveis por meio da representação visual (como a ausência de um membro, a necessidade de um instrumento de apoio), mas outras não o são. Como indicar a ausência de visão, da audição, da deficiência mental, ou a loucura? Os artesãos do período Medieval tiveram de criar algumas formas de representação de incapacidade, constituindo uma tradição iconográfica que permitisse uma leitura de sentidos pretendidos para a população da época.

Algumas iluminuras de saltérios e outros textos religiosos produzidos nos mosteiros europeus incluem figuras de bobos da corte. Como estas figuras faziam parte do cotidiano social, e não dos textos bíblicos que estavam sendo ilustrados, é muito interessante analisar a intenção dos monges que incluíram os bobos integrando iluminuras em salmos e outros textos bíblicos. Segundo Southworth (1998), o contexto no qual estas imagens foram retratadas caracteriza a intenção moral por trás da representação. Na temática religiosa, segundo as concepções da época, o contato entre Cristo e delinquentes procura incutir didaticamente a relação entre pecado (desobediência) e castigo. Observando-se as atitudes e a disposição das personagens, fica clara a intenção moralizante das alegorias que ilustram os diferentes como inconseqüentes: a falta de vestes condizentes, o comportamento inadequado frente a tradições religiosas, o uso de instrumentos comuns a estes indivíduos (o marote⁵, a vara do bufão, a bexiga vazia). Às vezes, o bobo segura uma hóstia, indicando a sua tolice e falta de respeito pelo sagrado.

⁽⁴⁾ No projeto original, não pretendíamos trabalhar com a arte Medieval. No entanto, quando adquirimos bibliografia sobre os bobos da corte, tivemos acesso a informações sobre os bobos da corte Medieval, que decidimos por incluir no estudo.

⁽⁵⁾ "Marotte [marot], s. f. bastão m. ou ceptro m., considerado com símbolo da loucura e encimado por uma cabeça coberta com um capuz de diversas cores e guarnecida de guizos" (*Dicionário Bertrand Francês /Português*, 1986: 514).

Analisando dados recolhidos em registros de gastos da corte, Southworth (1998) diferenciou dois tipos de bobos: os naturais (inocentes) e os artificiais. Os naturais se subdividiam, por sua vez, em bobos simples (deficientes mentais) e frenéticos (loucos ou doentes mentais). Analisando registros de contabilidade da corte, Southworth explica que, no caso dos inocentes, os pagamentos constam como esmolas, descontados do dízimo devido à igreja, e às vezes demandavam também o pagamento de um atendente responsável por cuidar do inocente. Os bobos artificiais, que modelavam seu comportamento nos bobos genuínos, recebiam honorários registrados nos documentos de contabilidade da corte.

Período Alto Medieval

Os principais expoentes dos retratos de excluídos no período do alto Medieval foram, sem dúvida, os artistas flamengos Bosch e Brueghel. Nas produções de Bosch e Brueghel o Velho, aparecem cegos, deficientes físicos, deficientes mentais e doentes mentais e percebemos, analisando as obras e os textos de críticos de arte, como estes artistas, por meio de alegorias, transmitiam a idéia que associava o defeito à culpa, remetendo ao pecado original. Os ícones que se repetem na maioria das obras destacam-se pelo grotesco e pela evidência do sofrimento humano, podendo caracterizar-se como pena, castigo para aqueles que de alguma forma foram marcados fisicamente pela desgraça (STECHOW, 1990). Dada a ambigüidade das imagens e a distância no tempo, há várias interpretações para essas representações, entre elas: evocação dos sofrimentos humanos; alusão política contra a dominação estrangeira; interpretação satírica das diferentes classes sociais (www.louvre.fr).

A imparcialidade dos artistas ao retratarem realidades sociais permite a nós leitores uma leitura mais fiel e pessoal. A crítica às relações sociais são uma marca, especialmente de Brueghel, que em muitas obras retrata situações do cotidiano, ou seja, a partir dela podemos

identificar historicamente a evolução e as características da sociedade da época. Analisando as obras desses artistas, percebemos a disposição periférica e agrupada dos indivíduos deficientes, demonstrando a condenação social e a desobrigação pela sorte destas pessoas.

A forma como a deficiência é representada nesses quadros caracteriza a segregação social à qual eram submetidos os deficientes. Historicamente excluídos, estes indivíduos carregaram, ao longo das épocas, o estigma da culpa por supostos pecados cometidos.

Quadros do Renascimento Italiano

No Renascimento, a alegoria que caracterizava as representações do período do Alto Medieval dá lugar à Racionalidade, a representações da dignidade do ser humano. Na ciência, mudam os paradigmas, e a superstição é substituída pela observação, pelo registro, pela experiência rigorosa. Neste período, fomentam-se ideais humanistas, com novas leituras em fontes greco-romanas. A produção artística valoriza os ideais de beleza, com forte influência da Antigüidade reencontrada. Ao mesmo tempo em que os artistas do Renascimento buscaram retratar o belo, também instaurou-se uma prática de pintura a partir de modelos. Os artistas renascentistas italianos minimizavam os defeitos das pessoas que serviam de suporte para os esboços preliminares, pois procuravam na forma transmitir ideais que levassem o público à contemplação religiosa.

Destacando alguns dos principais artistas anteriores ao Renascimento, os quais retratarem em suas obras a deficiência, podemos incluir Fra Angélico que em sua expressão em parte naturalista, na acolhida aos elementos da arte renascentista, preocupou-se em estudar o espaço e a lei da perspectiva. Homem religioso e devoto, dedicou sua obra à Fé e à Igreja. Fra Angélico representa o elo entre a Arte Católica de Tradição Medieval e a Cultura Humanista, que nascia na Itália do século XV. Uma obra de bastante destaque e que é objeto de análise de nosso

projeto é “São Lourenço recebendo os tesouros da Igreja e São Lourenço distribuindo esmolas” Um dos mais famosos mártires, São Lourenço distribuía aos pobres, cegos e aleijados o tesouro que recebia do Papa. No primeiro plano, constam um aleijado e um cego. As pistas visuais utilizadas pelo artista para indicar a deficiência são, no caso do cego, uma bengala e a mão diante do corpo em posição de proteção e os olhos fechados; no caso do deficiente físico, órteses manuais (pequenos cavaletes de madeira) para locomoção.

Podemos citar ainda Raphael, um dos principais artistas do Renascimento Italiano e reconhecido por suas Madonas. Sua última obra, inacabada, foi “A Transfiguração”. Este quadro representa o momento anterior ao milagre, em que um menino demente receberá a graça de Cristo, prestes a expulsar o diabo de seu corpo. Percebe-se a condição da demência por meio de algumas pistas visuais: a expressão facial de desespero, pelo olhar estrábico divergente, pela quase nudez, pelos movimentos quase epiléticos dos braços, pelo fato de ele estar sendo apoiado por outra pessoa (pai?).

Mantegna é reconhecido como um dos artistas mais coerentes de sua época, com produção contínua. Na composição de suas obras, preocupava-se mais com seu objeto vivo do que com a beleza formal e intacta freqüente nas produções de outros artistas. Durante o Renascimento, os artistas viviam sob o patrocínio de mecenas, que lhes encomendavam obras específicas. Nesta tradição, os retratos da nobreza são uma constante. Mantegna também retratou a família do seu mecenas, em “A família do Marquês Ludovico Gonzaga” (1470) em Mantua, incluindo entre os figurantes uma representação de anã da corte de Gonzaga.

Retratos dos períodos Barroco e Clássico

No período Barroco, alguns artistas vão olhar mais de perto para as pessoas do cotidiano. Desenham-se pessoas em pele e osso, inserindo-as nas cenas e nas multidões. Nesta prática,

Rembrandt se destaca como um dos grandes mestres, e ele inicia esta possibilidade retratando-se a si próprio, e se incluindo entre a multidão. Segundo Spivey (2001: p. 156), “Rembrandt, ao pintar a si mesmo, engendra nos seus admiradores um claro impulso de compaixão pelo outro. Por aqueles que são flácidos, surrados e miseráveis, os que se arrastam e carregam fardos, a massa de ordinários.” Apesar da predominância de obras de temática religiosa, não se têm evidência histórica de um comprometimento religioso fervoroso por parte de Rembrandt. A obra é coerente com o conceito calvinista de que “na terra somos mendigos, como o próprio Cristo o fora”. Ao retratar em suas obras pessoas reais, inclusive a si mesmo, sem esconder desgraças, nem suavizar defeitos, o artista faz brotar no público um sentimento que se identifica com a dor do outro. Rembrandt realiza uma série de esboços de mendigos, que são posteriormente produzidos como pequenas gravuras, incluindo toda sorte de incapacidade. Alguns dos tipos de homem comum servem posteriormente para compor obras religiosas de grande porte.

Fechando o círculo deste estudo, que iniciou com a apresentação dos bobos da corte nas iluminuras medievais, temos no período barroco uma retomada desta temática, pelas mãos do mestre Velasquez. No entanto, ao invés de ambientar as representações de anões e bobos da corte no contexto religioso, Velasquez produz retratos do cotidiano da corte. Pintor oficial da corte espanhola desde 1624, o artista produziu uma série de pinturas em que os anões são retratados lado a lado de importantes personagens da realeza. Na virada da década de 40, Velasquez se empenhou numa série sensível de retratos em que os anões e bobos da corte são representados como figura principal.

Retratos do Período Neoclássico

O período Neoclássico enfatiza valores bastante acadêmicos, com retorno a temáticas clássicas, mitos, paisagens e grandes registros épicos para apreciação pública. Não esperávamos encontrar trabalhos neste período, mas descobri-

mos que Jacques Louis David, expoente deste período, produziu um trabalho retratando um general cego (ainda em fase de levantamento).

Retratos do Romantismo

O Romantismo se caracteriza por um olhar para o cotidiano, para aquilo que possa mobilizar o sentimento. No campo das artes e da literatura, o Romantismo buscou respostas em oposição à razão, tão valorizada durante o período Neoclássico. Ganhava destaque o sensível, a intuição, o sofrimento humano.

Um dos artistas franceses conhecidos desta era foi Theodore Gericault (1791-1824). Pintor, desenhista, litogravurista e escultor francês, nasceu no ano de 1791 e viveu durante o auge do período Napoleônico, atingindo a maturidade já na queda do Império. Buscou representar a experiência contemporânea de forma dramática, com figuras visualmente realistas. Entre os estilos Romântico (a banalidade do realismo pitoresco) e o estilo Clássico (artificialidade) buscou o grande estilo para expressar temas modernos. Pintou uma série de retratos de pessoas doentes mentais, pacientes da clínica de seu amigo, Dr. Georget, um dos pioneiros no tratamento dessas pessoas (ao todo somam 10, dos quais apenas 5 sobreviveram). Nesta mesma linha, já vivendo na Inglaterra, produziu uma litogravura de uma mulher em cadeira de rodas, que sensibiliza o olhar pelo sofrimento do outro.

O levantamento continua

Durante o próximo semestre será concluído o levantamento de obras do Modernismo e da Arte contemporânea. Nesta etapa, constam trabalhos de Picasso, do período azul, bem como algumas obras do Surrealismo. Dois movimentos do período moderno foram muito profícuos na produção de trabalhos que retratam a deficiência: o Expressionismo alemão e o Realismo Social americano, justamente pela

intenção de realizar uma dura crítica aos horrores da guerra e uma apresentação da pobreza no meio urbano. Nesta etapa serão levantadas produções brasileiras, bem como trabalhos da segunda metade do século, inclusive na Arte contemporânea, nacional e internacional.

Resultados parciais (análises)

Como resultado preliminar da leitura e análise das imagens, complementada por textos de críticos de arte, percebemos como a forma de abordar o tema da deficiência e da doença mental variou em cada época. Os monges copistas utilizaram a figura do bobo nas iluminuras para criticar a frivolidade, a insensatez; os artistas flamengos Brueghel o Velho e Bosch ensinaram alegoricamente que o pecado levará à deficiência e à loucura. Os renascentistas italianos, por sua vez, representaram os deficientes em contextos de narrativas religiosas, muitas vezes como a contraposição do belo, marcando o poder da fé sobre a debilidade do corpo. Já no período Barroco, os artistas buscaram estudar pessoas comuns, entre elas os excluídos, os marginalizados, como pessoas reais, que de fato existiram. Rembrandt esboçou mendigos coxos como ensaios para composições religiosas retratando o povo sofredor. Em várias instâncias, o defeito é associado à culpa, remetendo ao pecado original.

Neste percurso histórico, estudamos as mudanças nas possibilidades de representação naturalista na história da arte e também as mudanças de atitude frente às deficiências e à doença mental. Pudemos perceber concepções subjacentes como: a deficiência como castigo, o horror à deformidade, a exposição do grotesco, o medo de se contaminar, o fascínio pelo diferente, o olhar "científico" e objetivo, o olhar da experiência pessoal.

Nas representações da deficiência física, é nítida a evolução da tecnologia. As órteses e próteses utilizadas por mendigos nos quadros religiosos do período Medieval, renascentista e clássico sempre parecem ter sido confeccionados

de forma tosca, utilizando forquilhas e pedaços de pau adaptados para cada limitação física. Após a era industrial, com o início da produção em massa, o *design* de bengalas, muletas e cadeiras de roda sofre uniformização. Tendo como base estudos de antropometria (as medidas do corpo do homem/mulher) e conhecimentos sobre o movimento humano, órteses e próteses passam a ser produzidas para venda em larga escala. No século XX, as representações destes objetos evidenciam esta padronização.

No entanto, embora seja possível perceber uma evolução no campo da tecnologia, algumas atitudes que caracterizavam a forma de conceber a deficiência no período Medieval e Renascentista ainda aparecem em representações do período Moderno e Contemporâneo. Nas representações da cegueira, isso é particularmente notável. O cego é representado ainda hoje como pobre, mendigo, excluído, indefeso, abandonado, solitário. É mostrado à beira de um precipício, prestes a despencar do alto. É representado procurando um caminho, tateando as paredes, perdido no espaço. É desenhado como alguém com outros sentidos superdesenvolvidos (o tato, ou a audição). São inúmeras as obras que mostram o cego com seu instrumento musical, potencializando independência profissional, de ocupação ou de mobilização da pena da sociedade. Num veio mais poético, é representado como outra possibilidade de ver, de olhar para dentro, de usar seu "terceiro olho", para ver aquilo que os videntes não são capazes de enxergar. Mesmo que os estilos artísticos tenham sofrido rupturas intensas nos últimos quinhentos anos da história da arte, essas mesmas maneiras de conceber a cegueira persistem entre os artistas, que refletem, sem dúvida as concepções sociais vigentes em cada época. Também é evidente que os retratos de hospitais psiquiátricos e asilos pouco mudam de 1650 até os tempos atuais.

Finalizando esta etapa do levantamento, estamos no ponto de aprofundar as leituras sobre história da educação especial para refletir sobre como estas concepções ainda permeiam o

atendimento institucional do deficiente nos dias da atualidade.

Referências Bibliográficas

- ABÍBIA de Jerusalém. (1980). São Paulo, Edições Paulinas.
- AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- BECK, James H. **Raphael**. Nova York: Harry N. Abrams, Incorporated, 1994.
- BIANCHETTI, Lucídio. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. **Revista brasileira de educação especial**. (7): 61-75, 2001.
- BOSING, Walter. **A Obra Completa de Pintura: Bosch**. Alemanha: Benedkt Thaschen, 1991.
- CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte**. Martins Fontes. São Paulo, 1996.
- CROSS, F.L. e LIVINGSTON, E.A. (Org.). **The Oxford dictionary of the Christian Church**. 3. ed. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 1997.
- DICIONÁRIOS BERTRAND* Francês Português. Lisboa: Livraria Bertrand, 1986.
- FIGUEIRA, E. A presença da pessoa com deficiência na arte: alguns apontamentos sobre artistas ou personagens. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.11, n.65, p.20-34, 2002.
- GILMAN, Sander L. **Difference and pathology: stereotypes of sexuality, race, and madness**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1985.
- GOFFMANN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

JONES, Roger. PENNY, Nicholas. **Raphael**. Yale: University Press, New Haven and London, 1983.

_____ *La Opera del Gericault*. Edizioni per il Club del Libro. Milão, Itália, 1963.

_____ *La Pittura in Itália, Seicento*. (1988). Elemond Arte. Milão, Itália.

LLOYD, Christopher. **Fra Angelico**. Londres: Phaidon Press Limited, 2001.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. EDUSP e Queiroz, Editor, 1984.

REMBRANDT e a arte da gravura (catálogo). Centro Cultural Banco do Brasil – São Paulo, 2002.

SOUTHWORTH, John. **Fools and jesters at the English court**. Londres: Sutton Publishing Ltd, 1998.

SPIVEY, Nigel. **Enduring Creation: Art, Pain, and Fortitude**. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2001.

STECHOW, Wolfgang. **Pieter Bueghel the Elder**. Nova York: Harry N. Abrams, Incorporated, 1990.

WALKER, Williston, e Norris, R. A.; Lotz, D.W.; Handy, R.T. (consultores). (1918/1985). *A history of the Christian Church*. 4.ed. New York: Charles Scribner's Sons.

WERTSCH, James W. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1991.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Editora Autores Associados, no prelo.

Elizabeth TUNES¹

Sua leitura interessa a todos que se preocupam com e lutam contra a exclusão social, especialmente, a de uma parcela da população que, por força de suas diferenças biotípicas – surdos, cegos, deficientes físicos e deficientes mentais – negam-se-lhes a competência e o direito de falarem por si. É preciso, contudo, ressaltar que, dentro desse universo de leitores, nem todos encontrarão o que buscam. Somente aqueles que sabem que o caminho se faz ao caminhar podem, nesse livro, encontrar o alento de se verem diante de questões. Algumas, certamente, já aventadas; outras, talvez, não. Mas, questões e não fórmulas precisas sobre fazeres. É exatamente essa a grande contribuição e importância que tem a coletânea de textos organizada pelas professoras: mostrar que o movimento da educação inclusiva, no que se refere aos deficientes, em que pese mostrar-se como um avanço em relação às práticas sociais dirigidas a essas pessoas, cerca-nos de desafios e barreiras que tornam o caminhar árduo, penoso, difícil; em alguns pontos, mostrando-se próximo ao impossível. Ainda uma luta, como todos os movimentos congêneres que o antecederam. São apenas novos alguns dos desafios e das barreiras que precisam ser desvendados e transpostos. Outros, velhos conhecidos, que resistem ao tempo e à história, o preconceito, por exemplo.

Os nove capítulos que compõem a obra, escritos por diversos autores, oferecem um panorama da amplitude e diversidade de questões ligadas à educação inclusiva. Não as esgotam, não pretenderam e não poderiam fazer isso: a luta contra a exclusão social brinda-nos, incessantemente, com fatos novos, surpreendentes e intrigantes. Os textos são, assim, uma amostra do que acontece, abrindo ao leitor a possibilidade de pensar o que está por vir. Mas abrangem um espaço de conteúdo suficientemente largo para que se possa apreender os liames que enredam a educação

⁽¹⁾ Doutora – Universidade de Brasília.



Resenhas

inclusiva na própria dinâmica da vida social contemporânea.

Tomando emprestadas as palavras das organizadoras do livro, "os autores falam de obstáculos, equívocos, precariedades, contradições", que percorrem o caminho das concepções sobre inclusão, das leis que nelas se ancoram, da organização do sistema escolar, das práticas pedagógicas em sala de aula, até às estratégias e ações dos seres que, na sala de aula, têm um nome. Os autores falam de seus diferentes lugares e de modos diversos sobre as questões da inclusão. O livro não se atém, coerentemente, ao pensamento único. Mostra, assim, que as concepções sobre inclusão das pessoas socialmente instituídas como deficientes são um fato da diversidade. Daí porque o assunto requer

O debate social amplo e intenso, antes que a adoção de fórmulas e prescrições uniformizadoras. É aqui, então, que o leitor se depara com a questão maior que os textos incitam: como é possível pensar a inclusão de pessoas deficientes diante de uma escola que se pretende, cada vez mais, padronizada? Ou, em outros termos, que desdobramentos pode ter a educação inclusiva de pessoas deficientes para a flexibilização e desuniformização do processo de escolarização contemporâneo?

É de bom tom provocar essa reflexão no leitor. Talvez, assim, seja possível fazer o caminho que leva para além do preconceito e da segregação, ao desvendar os modos como os deficientes podem socorrer os não-deficientes.

ESCOLA INCLUSIVA

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

Maria Cristina da Cunha PEREIRA²

A inclusão é um dos grandes desafios que os profissionais da educação enfrentam hoje. Se, de um lado, há uma legislação que visa garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, de outro constata-se o despreparo dos profissionais para atender a esses alunos.

Sem formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, os professores, na sua maioria, não sabem como agir diante de alguém que apresente uma necessidade decorrente de deficiência visual, surdez, deficiência mental, dificuldades motoras ou lingüísticas, entre outras.

O desconhecimento sobre as especificidades e necessidades dos alunos e a imagem

que constroem sobre as potencialidades dos mesmos respondem, muitas vezes, pela exclusão na sala de aula.

No caso dos alunos surdos, por exemplo, os professores falam com eles como se falassem com os ouvintes e o resultado é a não compreensão do conteúdo. Os alunos com deficiência visual, por sua vez, embora partilhem a mesma língua que a professora e os colegas, muitas vezes não percebem muitas das ações do cotidiano em função do déficit visual e por isso não transferem as ações da vida diária para o aprendizado. Ao lado da formação, imprescindível para lidar com alunos com necessidades especiais, o professor deve contar com materiais que possam auxiliá-lo na sua prática. É neste contexto que o livro *Escola inclusiva: linguagem*

⁽²⁾ DERCIC-PUC-SP.

e mediação, de Lucia Reily, se apresenta como um instrumento valioso para todos os professores, mesmo os que não tenham alunos com necessidades especiais na sala de aula.

Com o objetivo de favorecer a inclusão e o aprendizado de alunos que apresentam impedimentos para acessar a informação, a autora discute a importância de o professor fazer uso de diferentes formas de linguagem, como a oral, a escrita, a imagem gráfica, em relevo, em movimento, os códigos e os sistemas alternativos de comunicação.

Fundamentada nas idéias de Vygotsky, para quem a linguagem é um sistema simbólico que possibilita tanto a interação social como a representação da realidade, Lucia considera a linguagem como instrumento democrático de acesso à escola para todos. Alerta para as limitações que pessoas sem linguagem sofrem. Ressalta que a compreensão sobre pessoas, objetos e eventos que não estão presentes no contexto imediato, não é acessível a pessoas que não operam no nível dos signos simbólicos, e lembra que é a linguagem que permite o descolamento do mundo físico para operar cognitivamente sobre ele.

Como arte educadora que é, Lucia Reily privilegia o uso das imagens na escola, tanto as bi como as tridimensionais. Para ela, a imagem é um instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo e pode ser usada para expressar os mesmos conceitos e relações, expressos pela linguagem oral ou escrita. Em outras palavras, a imagem possibilita compreender e expressar idéias, sentimentos e se comunicar.

Com vantagem sobre a linguagem escrita, a imagem é uma forma de linguagem acessível a qualquer faixa etária e pode ser usada na escola como recurso adicional para a aprendizagem dos alunos de modo geral, incluindo aqueles com dificuldades lingüísticas, como os surdos e os com distúrbios lingüísticos. Uma pessoa com cegueira, por exemplo, ao manusear uma imagem tridimensional, como maquete, pode conhecer aquilo que não lhe é acessível na vida real.

Nos vários capítulos que compõem o livro, muitas questões, relacionadas ao uso de diferentes formas de linguagem, são tratadas com a profundidade que se espera de um livro que não pretende ensinar o professor a trabalhar, mas chamar a atenção para a relevância que materiais como desenho, brinquedos, jogos, entre outros, têm na sala de aula, propiciando melhor aproveitamento por parte de todos os alunos e não apenas daqueles com necessidades educacionais especiais.

A autora chama a atenção, ainda, para a variedade de imagens visuais presentes no espaço escolar e que podem contribuir para o aprendizado de todos os alunos e lembra que, se o professor entender que a figura tem função pedagógica e não de mera ilustração, vai encontrar maneiras de torná-la acessível ao aluno. Critica a visão reducionista à qual a imagem tem sido submetida na escola, como cópia da realidade, uso de imagens prontas para serem coloridas, sem criatividade e enfatiza a necessidade de a escola se preocupar com a qualidade da imagem e com a possibilidade de o aluno ter acesso à representação da figura por outra modalidade de significação, como o tato, mediado pela palavra.

Além de discutir a importância da imagem para o ensino em qualquer faixa etária e de apresentar diferentes tipos de imagens que podem ser usadas na escola para possibilitar melhor aproveitamento de todos os alunos, o livro contempla outras formas de linguagem, como a escrita, a comunicação suplementar e alternativa, a Língua de Sinais e o Braille. Estas formas têm em comum o fato de fazerem uso de códigos.

Embora a Língua de Sinais, a meu ver, não se caracterize como linguagem, mas como uma língua, usada pela comunidade de surdos, concordo com o ponto de vista de Lucia de que para alguns grupos, como o dos mergulhadores e dos monges que fizeram voto de silêncio, o uso de sinais caracteriza uma linguagem, usada quando o uso da linguagem oral está impossibilitado.

Em relação à escrita, Lucia enfatiza a importância da leitura e da escrita para todas as

crianças e principalmente para aquelas cuja fala não é compreensível. Defende a idéia de que a escola deve propiciar a oportunidade para que a criança brinque de escrever e adverte para o fato de que crianças deficientes visuais e com deficiência física que afeta a coordenação manual e a locomoção muitas vezes não vivenciam o prazer dessa atividade.

A autora critica a ênfase que a escola dá ao treinamento de habilidades percepto-motoras, o que impede que o aluno vivencie a função social da escrita nas atividades do cotidiano.

Apresenta sugestões que podem possibilitar aos alunos com deficiência visual a interação com a leitura, como os livros gravados, as histórias musicadas e a ampliação gráfica.

Quanto à comunicação suplementar e alternativa, a autora refere que eles consistem no uso de recursos que podem ser usados por pessoas que apresentem impedimentos ou prejuízo na produção de linguagem oral. Alguns sistemas fazem uso do próprio corpo, como os gestos faciais, os manuais e corporais, enquanto que outros dependem de auxílio de instrumentos, como, por exemplo, o uso de objetos reais, miniaturas, brinquedos, fotos, desenhos e ilustrações, ou do uso de símbolos convencionalizados.

A autora destaca que o objetivo de o professor conhecer os sistemas complementares de comunicação não está em torná-lo especialista, mas em informá-lo de que existem recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor e que permitem a participação de todos os alunos, incluindo os com dificuldades de compreensão e de expressão orais.

Em relação ao Braille, Lucia esclarece que ele não é nem língua e nem linguagem, mas um código que possibilita a leitura para alunos cegos e surdocegos. Neste capítulo a autora discute alguns mitos sobre a pessoa cega e o Braille.

Livros como o de Lucia Reily são valiosos não só para os professores das classes inclusivas, mas também para os interessados em ampliar seu conhecimento sobre diferentes formas de linguagem que podem enriquecer a prática do professor, assim como ampliar a comunicação na família e em outras instâncias de interação com alunos que, por diferentes razões, apresentem impedimentos para usar a linguagem oral.

A riqueza de ilustrações e o estilo descontraído com que a autora apresenta suas idéias tornam a leitura do livro agradável e prazerosa.

MICHELS, Maria Helena. **A Formação de Professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico.**

Tese de Doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2004. Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

O objetivo desta tese foi analisar a formação de professores para a Educação Especial em nível de graduação oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, entre 1998 e 2001, como expressão das ambigüidades que perpassam a formação docente no País, assim como a reiteração da perspectiva médico-psicológica, marca constitutiva desta área em foco. Nesse período, esta instituição ofereceu duas modalidades da habilitação de educação especial no curso de Pedagogia – regular e emergencial – ambas presenciais e com expedição de certificados de licenciatura plena, com habilitação em educação especial. Embora ofertadas concomitantemente pela mesma universidade, apresentaram organização acadêmico-curricular, distribuição e organização do tempo e do espaço, e constituição do corpo docente que pareciam expressar as ambigüidades estruturais, que perpassam a história da formação docente no Brasil (Assen de Carvalho, 1997). A partir do conceito de *habitus* (Bourdieu, 1989, 1992, 2001, 2003a), objetivei, com esta investigação, apreender quais os princípios geradores que permitiram a oferta, pela mesma universidade e no mesmo período, de duas modalidades que, apesar de terem diferenças significativas na sua estrutura e funcionamento, deram o mesmo tipo de certificação. Embora a oferta em curso superior de Pedagogia possa ser encarada como superação da ambigüidade de formação do professor em relação ao nível de ensino, a existência dessas duas modalidades diferentes foi considerada como *translação* da estrutura que reitera, de forma diferenciada, a permanência de ambigüidades estruturais na formação docente no Brasil. Para desenvolver as análises relacionadas às duas modalidades, utilizei-me de dados documentais (proposta de curso, objetivos, atas de reuniões, constituição do corpo docente e discente, grade curricular, ementas das disciplinas, entre outros) que, de qualquer forma, foram produzidos por professores



Resumos de Dissertações

especialistas da universidade, isto é, são as expressões individuadas das ambigüidades estruturais como princípio gerador das práticas de formação docente (Bourdieu, 1990). Por outro lado, a análise de farta documentação sobre a estruturação e o funcionamento dessas duas modalidades propiciou verificar que, se de um lado, a oferta concomitante reiterou a ambigüidade

estrutural da formação docente, de outro, ratificou o modelo médico-psicológico (Skrtic, 1996), marca histórica da caracterização da deficiência e, conseqüente-mente, da Educação Especial na sociedade industrial moderna capitalista.

Palavras-chave: Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Educação Especial; Modelo Médico-Psicológico.

MAFFEZOLI, Roberta Roncali. **“Olha, Eu Já Cresci”**: a **Infantilização de Jovens e Adultos com Deficiência Mental**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. 2004. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes.

Percebe-se que culturalmente ainda existe uma forte crença que é enunciada em dizeres como “o deficiente mental é uma eterna criança!”. O problema focalizado neste trabalho é a forma infantilizada pela qual são tratados os jovens e adultos com deficiência mental, o que constitui um fator de grande peso que dificulta ou lentifica seu desenvolvimento, desde os aspectos cognitivos, em geral mais visualizados em termos educacionais, até aqueles relativos à sua formação cultural, concebida mais amplamente. Tal infantilização se faz presente nas relações familiares, nas atividades designadas e permitidas em casa, bem como nas experiências escolares que não dão condições para atividades e aprendizagens que atendam a seus interesses, possibilidades ou necessidades. Tudo contribui para a acomodação e relação de dependência desses sujeitos para com essas instâncias e pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Para buscar compreender melhor esse problema, que é persistente, embora conhecido entre educadores e pesquisadores, realizei um estudo de campo em que optei por dar voz às pessoas com deficiência mental, com o intuito de buscar subsídios para um aprofundamento da questão. Através de entrevistas com seis sujeitos jovens e adultos, participantes de um programa de profissionalização em instituição especial (oficina abrigada), procurei analisar seus dizeres para identificar as significações que atribuem às suas

condições de vida quanto à inserção nas relações familiares, à relação com o trabalho; à vida afetiva; à participação em diferentes espaços de atividades; e às experiências escolares. Para o estudo, tomo o apoio de referenciais teóricos que assumem uma visão do desenvolvimento humano como processo cultural e uma visão que privilegia os aspectos dinâmicos e múltiplos da formação de identidade do indivíduo. As análises das entrevistas permitem constatar uma tendência a um cotidiano tutelado, mais centrado nas instâncias da família e da instituição especial. São restritas as oportunidades de vivência em diferentes espaços da cultura; quando estas acontecem, os sujeitos geralmente continuam com um *status* infantilizado e são acompanhados por um familiar. Os entrevistados, com raras exceções, relatam seus namoros e desejos afetivos de maneira infantilizada, sem perspectivas reais de concretização. Em termos de experiência escolar e de trabalho, configuram-se condições precárias, marcadas pela falta, desistência, não oportunidade, que impedem o ingresso na vida adulta numa sociedade de caráter capitalista. Por outro lado, os sujeitos mostram algumas capacidades ou indícios de possibilidades para viver o mundo adulto. Assim, muitas contradições permeiam o conjunto de achados, evidenciando que há impedimentos construídos nessas histórias de vida, mas também potencialidades (muitas)

não exploradas. É, pois, urgente um redimensionamento no olhar para esses jovens e adultos, que não são menos crescidos por terem uma deficiência mental, que merecem e precisam de maior credibilidade, entendimento e oportunidade.

Somente assim as iniciativas sociais irão contribuir para uma perspectiva mais digna de existência dessas pessoas.

Palavras-chave: Deficiência Mental; Infantilização; Inclusão Social.

KATO, Lucila Suemi. **Fatores Que Interferem na Dinâmica de Equipes de Reabilitação Que Atuam em Instituições Especializadas.** Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2004. Orientadora: Profa. Dra. Silvana Maria Biascovi Assis.

O processo de reabilitação de pessoas com deficiências está intimamente relacionado com o trabalho de uma equipe multiprofissional. Visando a realização de uma reflexão sobre a atuação em equipe destes profissionais, este estudo teve por objetivo a identificação e análise de alguns fatores que facilitam ou dificultam o trabalho em equipe multiprofissional de reabilitação sob a perspectiva de seus integrantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa teórica sobre os temas: equipe de reabilitação e interdisciplinaridade, além de uma pesquisa de campo que se baseou em entrevistas com profissionais que integram equipes multiprofissionais de reabilitação que atuam em instituições especializadas na cidade de Presidente Prudente e região. Os resultados indicaram que a busca pelo conhecimento, o estar aberto a mudanças, o estabelecimento de uma rede de comunicação baseada na tolerância, flexibilidade

e sinceridade, além de uma postura de respeito, humildade e confiança são alguns fatores que facilitam o trabalho em equipe de reabilitação. Em contrapartida, a acomodação, o imobilismo e a não busca por novos conhecimentos, além da falta de um encontro sistematizado entre os profissionais, a baixa remuneração e uma postura de competitividade e individualismo são alguns fatores que podem dificultar um trabalho em equipe de reabilitação. A partir dos dados analisados pode-se observar que o simples agrupamento de profissionais de diversas áreas não significa a concretização de um trabalho em equipe multiprofissional de reabilitação, para tanto é necessário que se atente para as posturas e atitudes de seus integrantes, visto que, as diversas profissões se expressam através dos sujeitos que a exercem.

Palavras-chave: Deficiência; Reabilitação; Equipe; Interdisciplinaridade.

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A Revista de Educação aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço 1,5 linhas, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. Solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e em inglês. Incluir também três palavras-chave (key words) que permitam a indexação do trabalho e o título do trabalho em inglês.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contato.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos – 20 páginas
- comunicações e resenhas – 05 páginas
- notícias e resumos – 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou de outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu artigo foi publicado.

A Revista de Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

Normas para os Colaboradores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor

Pe. Wilson Denadai

Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Marco Antonio Carnio

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Profa. Dra. Carmen Cecília de Campos Lavras

Pró-Reitoria de Administração

Prof. Antonio Sergio Cella

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Profa. Marina de Macedo Arruda

Diretora Adjunta

Profa. Raquel Maria de Almeida Prado

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Profa. Edwiges Pereira Rosa Camargo

Diretora Associada

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Entrevista

Profa. Dra. Gilberta Jannuzzi, entrevistada por Profa. Katia Caiado

Artigos

A Educação que se constrói como "Especialmente Inclusiva"

Rosa Madeira

Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002

Maria Amélia Almeida

O Aluno Surdo no Ensino Regular e a Escolaridade Obrigatória

Maria Aparecida Leite Soares

Cegos e Cinema: revendo algumas concepções sobre a cegueira

Maria Eduarda Silva Leme

O Corpo Performativo de Evgen Bavcar

Fernanda Magalhães



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

O Professor e o Processo Educacional de Alunos que Apresentam Deficiências

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

O Papel das ONGs no Encaminhamento de Pessoas com Deficiência para o Mercado de Trabalho

Samira Saad Pulchério Lancillotti

Histórias de Vida Escolar de Trabalhadores Infantis

Solange Pressatto Mattiuzzo

Ponto de Vista

O Movimento de Luta Pela Cidadania das Pessoas com Deficiência em Campinas de 1998 a 2004: a experiência do CVI/Campinas e do Conselho Municipal

Vinicius Gaspar Garcia