



O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jacqueline Praxedes de Almeida

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTAÇÃO: *Maria Elisa Rolo Chaleta*
CO-ORIENTAÇÃO: *Vítor José Martins de Oliveira*

ÉVORA, MAIO DE 2014



Dedicatória

Aos meus pais, **José e Gilvanete**, exemplos de carinho, cuidado e amor.

Ao meu marido, **Denis**, companheiro, amigo e grande incentivador de meu crescimento profissional.

Ao meu filho, **Vinícius**, minha maior riqueza e motivação para meu aprimoramento como pessoa.

AGRADECIMENTO

Aos meus pais, José e Gilvanete, pelo apoio e carinho.

Ao meu filho, Vinícius, minha fonte inesgotável de alegrias, pela imatura compreensão diante de minha angústia e nervosismo durante a elaboração deste trabalho. Eu amo você!

Ao Denis, pelo companheirismo, pela amizade, pela ajuda, pela paciência, pela compreensão e, sobretudo, pelo amor a mim dedicados em todos os momentos de nossa convivência e, em especial, no período de realização deste trabalho.

À Professora Doutora Elisa, minha orientadora, por acreditar na temática desta pesquisa, pelo incentivo, pela paciência e pela dedicação em me ajudar a realizar este trabalho.

Ao Professor Doutor Vitor, meu co-orientador, pela amizade, apoio, carinho e incentivo para meu crescimento profissional.

Ao Professor Doutor Elcio Verçosa, pela amizade e pela essencial ajuda na elaboração do projeto de pesquisa que norteou a elaboração deste trabalho.

A Zélia Vieira, Creusa Accioly, Maria Jane, Tereza Costa D'Amaral, Joelina Cerqueira e a todos que me ajudaram a resgatar a história da educação das pessoas com deficiência em Alagoas e a construir este trabalho.

A todos os educadores que acreditam, sonham e lutam por uma escola voltada para todos, sem preconceitos e discriminações de qualquer natureza.

Aos meus alunos da Universidade Federal de Alagoas pela involuntária inspiração e estímulo para meu crescimento enquanto educadora e pesquisadora.

[...] com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, [...]. Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. [...] Além disso, gostamos de ter nos pomares, não apenas árvores que produzem frutos precoces, mas também árvores que produzem frutos de meia estação, e frutos serôdios, porque cada coisa é boa no seu tempo [...] e, embora tarde, acaba por mostrar, em determinada altura, que não existe em vão. Por que é que, então, no jardim das letras apenas queremos tolerar as inteligências de uma só espécie, as precoces e ágeis?

João Amós Comênio (1632). *Didática Magna*. In: Rodrigues D. (2006).

RESUMO

Este trabalho procura conhecer a percepção de professores e alunos sobre a implementação do modelo inclusivo na formação de professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para fundamentar a investigação, analisamos as perspectivas de exclusão, segregação, integração e inclusão no mundo ocidental e a evolução do processo de formação docente no Brasil na perspectiva da educação inclusiva. Tendo em conta que não existia nenhum estudo dessa natureza, realizamos um estudo exploratório de caráter qualitativo, numa perspectiva fenomenográfica, com o objetivo de mapear a percepção dos professores e alunos sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva. Os resultados mostraram, de um modo geral, que o curso de Pedagogia da UFAL não consegue ainda ofertar aos seus alunos uma formação direcionada para uma práxis inclusiva e que os profissionais formados revelam não se sentirem suficientemente preparados para iniciarem uma atuação profissional centrada nos princípios da inclusão.

Palavras-chave: Diversidade; Educação Inclusiva; Formação docente.

ABSTRACT

THE COURSE OF EDUCATION UNIVERSITY OF FEDERAL ALAGOAS TEACHING AND PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION

This work seeks to know how the presuppositions of the inclusive model for teacher training in the Pedagogy Course at the Federal University of Alagoas (UFAL) are developed. To support research, we analyzed, from a historical perspective, the conceptions of deficiency in the Western World and how the process of teacher training in Brazil has evolved, regarding inclusive education. Given that there was no study of this nature whatsoever, we conducted an exploratory study of qualitative orientation, in a phenomenographic perspective, aiming to map the perception of teachers and students about teacher training for the practice of inclusive education. The results showed, in general, that the Pedagogy Course at the UFAL still does not offer its students a targeted training for an inclusive praxis and that graduates are not sufficiently prepared to begin a professional practice focused on the principles of inclusion.

Keywords: Diversity, Inclusive Education, Teacher Training.

ÍNDICE GERAL

Resumo	v
Abstract	vi
Índice geral	vii
Índice de gráficos	x
Índice de tabelas	xi
Índice de figuras	xii
Lista de siglas	xiii
Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	4
Capítulo I - Um olhar na história: a deficiência no mundo ocidental e a inclusão.....	5
1. A deficiência	7
1.1 O homem primitivo e a deficiência	7
1.2 A deficiência na história	8
1.2.1 A deficiência na antiguidade e a idade média	8
1.2.2 O Renascimento e a inserção das pessoas com deficiência no pensamento moderno	16
1.3 A eugenia e a deficiência	19
1.3.1 A eugenia no Brasil	21
1.4 As instituições de reclusão e a deficiência	22
2. A inclusão: breve histórico e concepções	25
2.1 Um breve histórico	25
2.2 A inclusão escolar	33
Capítulo II - A educação da pessoa com deficiência no Brasil e em Alagoas e a formação docente	42
1. A educação no Brasil colônia	45
2. A educação no império	52
3. A educação da proclamação da república até os dias atuais	59
3.1 O panorama da educação na república velha ou primeira república (1889-1930)	59
3.1.1 Situação da infância e das pessoas com deficiência na primeira república	61
3.2 O cenário educativo na era Vargas (1930 – 1945)	73
3.2.1 A infância na era Vargas	74
3.2.2 A educação, a visão sobre a deficiência e a formação docente no período varguista	76
3.3 A educação do período nacional desenvolvimentista (1946 - 1964)	80
3.3.1 A criança no Brasil desenvolvimentista	82

3.3.2 A educação da pessoa com deficiência e a formação docente no período nacional desenvolvimentista	85
3.4 A educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 - 1985)	90
3.4.1 A ditadura militar, a infância e a educação	91
3.4.2 A educação das pessoas com deficiência e a formação docente no período militar .	98
3.5 A educação no Brasil na redemocratização (1985) até os dias atuais	106
3.5.1 A criança e a educação no Brasil no período da redemocratização	106
3.5.2 A educação das pessoas com deficiência e formação docente na atualidade	114
4. A educação da pessoa com deficiência em alagoas e a formação docente	125
4.1 A educação das pessoas com deficiência mental e a formação docente em Alagoas	129
4.2 A educação das pessoas com deficiência visual e a formação docente em Alagoas ..	138
4.3 A educação das pessoas com deficiência auditiva e a formação docente em Alagoas	141
Parte II - Estudo empírico	150
Capítulo I - Quadro geral da investigação	151
1. O contexto da investigação	154
2. Objetivo do estudo e questões de investigação	158
3. Método	160
3.1 Participantes	160
3.1.1 Dados de identificação dos professores do curso de pedagogia da UFAL	161
3.1.2 Dados de identificação dos alunos do curso de pedagogia da UFAL	168
3.2 Instrumentos e procedimentos	178
3.2.1 Análise de conteúdo temática e categorial	181
3.2.2 Critérios de construção das categorias	184
3.2.3 Análise quantitativa	189
Capítulo II - Análise e discussão dos resultados.....	191
1. Análise do tema I - educação inclusiva	193
1.1 Análise das categorias do tema I – educação inclusiva	194
1.2 Síntese e discussão do tema I - educação Inclusiva	196
2. Análise do tema II - escola inclusiva	198
2.1 Análise da Categoria 1 - Definição	199
2.2 Síntese e discussão do tema II - escola inclusiva	203
3. Análise do tema III. educação inclusiva no curso de pedagogia	208
3.1 Análise da categoria 1 – unidades curriculares	209
3.2 Síntese e discussão do tema III - educação inclusiva no curso de Pedagogia	212
Conclusões	219

Referências bibliográficas	226
Anexos	239
1. Questionário sobre inclusão (Professor)	240
2. Questionário sobre inclusão (Aluno)	244
3. Grelha de análise temática e categorial	248
4. Critérios de análise temática e categorial	249

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade (docentes)	162
Gráfico 2 - Gênero (docentes)	162
Gráfico 3 - Formação acadêmica (docentes)	163
Gráfico 4 - Experiência profissional (docentes)	163
Gráfico 5 - Existência de conteúdos ligados a inclusão nas disciplinas ministradas (docentes)	164
Gráfico 6 - Conteúdos relativos à inclusão ministrados nas aulas (docentes)	164
Gráfico 7 - Produção científica na área da inclusão (docentes)	165
Gráfico 8 - Recomendação de leituras sobre inclusão (docentes)	165
Gráfico 9 - Leituras sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes)	167
Gráfico 9.1 - Nº de leitura sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes).....	167
Gráfico 10 - Participação em eventos acadêmicos sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes)	168
Gráfico 10.1 - Nº de participação em eventos acadêmicos sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes)	168
Gráfico 11 - Idade (alunos)	169
Gráfico 12 - Gênero (alunos).....	170
Gráfico 13 - Estágio supervisionado e contacto com escolas (alunos)	170
Gráfico 14 - Disciplinas sobre inclusão (alunos)	171
Gráfico 15 - Conteúdos sobre inclusão em outras disciplinas (alunos)	174
Gráfico 16 - Leituras sobre inclusão (alunos)	175
Gráfico 17 - Leitura recomendada no âmbito das disciplinas do curso (alunos)	175
Gráfico 17.1 - Nº de títulos alvo de leitura no âmbito das disciplinas do curso (alunos)..	176
Gráfico 18 - Participação em eventos acadêmicos (alunos)	177
Gráfico 18.1 - Número de participações em eventos acadêmicos (alunos)	177

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre as questões e a estrutura da investigação	180
Tabela 2 - Grelha de análise temática e categorial	183
Tabela 3 - Temas: Frequências e percentagens	192
Tabela 4 - Tema I. Educação Inclusiva; Frequências e percentagens	193
Tabela 5 - Categoria 1. Conceito; Frequências e percentagens	194
Tabela 6 - Categoria 2. Implementação dos ideais inclusivos; Frequências e percentagens	195
Tabela 7 - Tema II. Escola Inclusiva; Frequências e percentagens	198
Tabela 8 - Categoria 1. Definição; Frequências e percentagens.....	199
Tabela 9 - Categoria 2. Inadequação das escolas comuns; Frequências e percentagens ..	200
Tabela 10 - Categoria 3. Educação de crianças com deficiência; Frequências e percentagens.....	201
Tabela 11 - Subcategoria 3.1. Escolas comuns	201
Tabela 12 - Categoria 4. Política Inclusiva; Frequências e percentagens	202
Tabela 13 - Categoria 5. Requisitos para a escola inclusiva; Frequências e percentagens	203
Tabela 14 - Tema III. Educação Inclusiva no curso de Pedagogia; Frequências e percentagens.....	209
Tabela 15 - Categoria 1. Unidades curriculares; Frequências e percentagens	209
Tabela 16 - Categoria 2. Conteúdos; Frequências e percentagens	210
Tabela 17 - Categoria 3. Docência/Formação; Frequências e percentagens	211
Tabela 18 - Categoria 4. Estágio Supervisionado; Frequências e percentagens	211
Tabela 19 - Categoria 5. Saberes a integrar no Curso de Pedagogia; Frequências e percentagens.....	212

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Casas de Expostos: 1726-1855	47
Figura 2 - Companhias de Aprendizizes Marinheiros: 1840-1864	50

LISTA DE SIGLAS

AAPPE	Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais
ABEDEV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
ACAL	Associação de Cegos de Alagoas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Aerp	Assessoria Especial de Relações Públicas
AMAI	Associação do Movimento de Amparo à Infância
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASAL	Associação dos Surdos de Alagoas
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAS	Centro Atendimento às Pessoas com Surdez Joelina Alves Cerqueira
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEAGB	Centro Educacional Antônio Gomes de Barros
CEDAL	Centro Educacional de Surdos Maria Madalena
CEDU	Centro de Educação
CEFET	Centros Federais de Educação e Tecnologia
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPA	Centro Educacional de Pesquisa Aplicada
CESB	Campanha para a Educação dos Surdos Brasileiros
CESMAC	Centro de Estudos Superior de Maceió
CID	Classificação Internacional das Doenças
CMAS	Conselho Municipal da Assistência Social
CMMM	Código de Menores de Melo Matos
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPEDEM	Curso de Formação de Especialistas em Deficiência Mental
CREAL	Centro de Reabilitação de Alagoas
Cruzada ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
DDDM	Declaração dos Direitos do Deficiente Mental
DDPD	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Avaliação do Ensino Médio
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
FAM-DOWN	Família Alagoana Down
FEBEMs	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNABEM	Fundação do Bem Estar do Menor

HNA	Hospício Nacional de Alienados
HU	Hospital Universitário
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
IPAI- RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
IPT	Instituto de Pedagogia Terapêutica
LaNCE	Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura/Agency for International Development
MES	Ministério da Educação e Saúde
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NARC	National Association For Retarded Children
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
NEE	Necessidade Educativa Especial
NIOPD	Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNBM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Político do Curso
PREMEN	Programa de Expansão de Melhorias do Ensino
PRODUBAN	Banco do Estado de Alagoas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SDH/PR	Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/AL	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
SEMED	Secretaria Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SNPD	Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SUS	Sistema Único de Saúde
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO
Unicef
USP

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Fundo das Nações Unidas para a Infância
Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Através da palavra, defino-me em relação ao Outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o Outro.

Mikhail Bakhtin (1997, apud Oliveira, 2009, p.14)

Falar sobre as concepções e as questões ligadas às pessoas com deficiência e sobre o tema inclusão é uma necessidade que também deve ser contemplada no âmbito acadêmico. Esse assunto, que até hoje é tabu em alguns grupos sociais, ganhou importância à medida que a sociedade modificou sua forma de olhar para as pessoas consideradas “diferentes” e buscou formas de entendê-las e de ajudá-las. Mas nem sempre foi assim. Um olhar na história do mundo ocidental nos mostra que a diferença humana era alvo de rejeição, devendo ser escondida ou mesmo eliminada, restando para as pessoas com deficiência a segregação e o extermínio, pois eram frutos do pecado e, em consequência, estavam sofrendo os castigos da providência divina. Nesse contexto, as pessoas com deficiência não mereciam a atenção da sociedade nem dos dirigentes governamentais.

No mundo ocidental, entre os séculos XVI e XIX, alterações nos contextos político, econômico, social, científico e cultural, geraram novos valores, a partir dessas contribuições passa-se a defender o ideário de que as pessoas não são iguais e que essas particularidades deveriam ser respeitadas. Com base nessa percepção, desenvolve-se um modelo de intervenção, inicialmente mais centrado na patologia e consequentemente na segregação das pessoas com deficiência em hospitais psiquiátricos ou outras instituições específicas. Progressivamente, a forma de conceitualizar a pessoa com deficiência vai evoluindo para uma perspectiva de maior integração educativa e social, verificando-se, a partir dos anos 70 do século XX, um forte investimento na educação das pessoas com NEEs. A consagração dos direitos dessas pessoas e os constrangimentos resultantes do modelo de integração determinam, nos anos 90, o aparecimento de uma nova linha de pensamento que se configura no surgimento do modelo inclusivo expresso na Declaração de Salamanca.

A ideia de inclusão, de forma mais ampla, parte do princípio de que todos são diferentes, mas têm os mesmos direitos e devem ter as mesmas oportunidades de desenvolver suas potencialidades, levando-se em conta as peculiaridades de cada um. A inclusão engloba a todos, sem distinção de cor, etnia, credo, orientação sexual ou limitação física ou cognitiva.

Incluir significa agora combater a exclusão e o sectarismo e inserir na sociedade o respeito pela diversidade. Nesse contexto, a escola tem um grande desafio, que é se tornar um local de acolhimento dessa diversidade. Tradicionalmente, a escola não é um local voltado para a inclusão e sim uma instituição elitizada que atende aos interesses de uma minoria dominante. Esse fato se comprova ao analisar a evolução da educação no Brasil. Desde o período colonial até o final da década de 1970, a educação brasileira não contemplou de forma massiva o atendimento ao diferente; pelo contrário, tentava tirá-lo das vistas da sociedade, esconder o “problema”. Um grupo social que não tem voz nem visibilidade fica impedido de exigir direitos, de lutar pela sua inserção social.

Até muito recentemente, no Brasil, não se tinha criado a estrutura nem havia a intenção de responder à diversidade. A realidade da maioria das pessoas com deficiência era de segregação em algum tipo de instituição ou a realização de alguma tarefa que pudessem executar em troca da sobrevivência mais básica. Com a Proclamação da República, a falta de vontade política de educar a população entra em choque com a necessidade de se ter uma população educada para promover o crescimento econômico e social do país. Nesse período, a pobreza e a miséria são grandes em toda a nação, facilitando a exploração da mão de obra infantil. Não havia a distinção entre menor e deficiente, entre menor e delinquente; todo desvalido era tratado como uma pessoa sem direitos e apto a todo tipo de exploração. Essa situação foi representada historicamente na arte, principalmente nos livros de contos e romances.

É nesse contexto que surgem novos pensadores da educação, entre eles Paulo Freire, que defendem uma educação para todos e voltada para o que é significativo para o aluno. Que defendem a inclusão do indivíduo como ser social, com uma história e uma necessidade diferente da do outro. A ação dessas pessoas fez com que o Brasil modificasse sua visão sobre a educação como um todo e em especial sobre a educação de pessoas com necessidades especiais, assumindo um grande desafio; universalizar a educação e promover a inclusão. Nesse sentido, o processo de inclusão no Brasil é recente e está fundamentado legalmente na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cabendo às instituições de ensino educar as pessoas “diferentes” no convívio com as demais. Dessa forma, as crianças que eram segregadas passaram a ter o direito de frequentar escolas regulares e o governo assumiu a obrigação de dotar as instituições de ensino de condições físicas e humanas adequadas para receber esse novo aluno. Mas cumprir essa tarefa não é fácil, pois, se a implantação de uma estrutura física adequada à educação de alunos

heterogêneos é uma questão de arquitetura e engenharia, a educação desses novos alunos envolve a aceitação social, a quebra de tabus e preconceitos e a formação diferenciada de um educador que atenda às necessidades de uma educação do século XXI, baseada no respeito à diversidade. O maior desafio hoje é como preparar esse educador para que possa promover a inclusão dessas pessoas, pois o professor precisa ser preparado para exercer seu papel perante a diversidade. Hoje em dia, a formação docente exige mais do que o domínio de conteúdos e de técnicas de ensino-aprendizagem; é preciso formar o professor como um ser integral, capaz de reconhecer no outro o seu direito de ser. É necessário que os cursos de formação docente preparem o futuro professor para agir em um mundo onde o normal é ser diferente e que ele seja instrumentalizado para agir nas situações mais diversas de aprendizagem. Mas será que os professores estão sendo bem preparados? Os cursos de formação de professores estão conseguindo se adaptar às novas exigências legais e sociais de formação docente e cumprindo com seu papel?

As questões anteriormente formuladas determinaram o trabalho de investigação que se apresenta e que procura conhecer como são desenvolvidos os ideais do modelo inclusivo na formação do professores, em particular, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A pesquisa realizada encontra-se estruturada em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico que incide, no primeiro capítulo, sobre a perspectiva histórica da deficiência no mundo ocidental e, no segundo capítulo, sobre a educação da pessoa com deficiência no Brasil e em Alagoas, tendo como pano de fundo as práticas de formação docente. Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico composto por três capítulos: o primeiro capítulo diz respeito ao quadro geral da investigação e método, o segundo à análise e discussão dos resultados e o terceiro às conclusões e considerações finais.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - UM OLHAR NA HISTÓRIA: A DEFICIÊNCIA NO MUNDO OCIDENTAL E A INCLUSÃO

... mundo velho e decadente mundo ainda não aprendeu a admirar a beleza, verdadeira beleza ... a beleza do erro, do engano, da imperfeição.

(Zeca Baleiro, 1997)

A deficiência, encarada por muitos como imperfeição, sempre esteve na história da humanidade e em cada momento dessa narrativa as relações com ela se modificam. Passamos por momentos aterradores, e em alguns casos ainda continuamos a passar, nos quais a eliminação dos diferentes era vista como a única solução para manter o equilíbrio social. Saímos do ideário da supressão da vida para a segregação das imperfeições. Talvez essas ações, tomadas pelas várias civilizações ao longo do tempo, estejam ligadas à falta de maturidade humana para lidar com a iminência da deficiência, ou seja:

O portador de deficiência física passa a ser uma ameaça, mesmo que imaginária, para os outros, pois nele está contida a frágil natureza da humanidade, a possibilidade das limitações, o sofrimento que se quer negar e ocultar a qualquer preço. ... seu corpo não condiz à estética pré-estabelecida, ainda hoje, é considerado por muitos como sucata humana. O terror de não ter valor... de não poder suprir a autoconservação leva os preconceituosos ao asco (Schewinsky,2004, pp.10).

Continuamos a ser alvo de nossa fragilidade, vaidade e impossibilidade de lidar com as diferenças e com a possibilidade de, uma hora para outra, não corresponder mais aos padrões sociais que ajudamos a construir e manter. O convívio com as diferenças, seja ela de que tipo for, nos revela todos os dias, mesmo que não queiramos ver, o quanto somos escravos de aparências e convenções muitas vezes fúteis.

Os ditos “normais” são vaidosos, mesmo que inconscientemente, de uma “beleza” e de uma “perfeição” efêmera, seja pela passagem dos anos, seja pelo segundo que esvai a autonomia e nos torna dependentes para as atividades mais elementares.

Acordar do engodo social, que ainda insiste em permanecer, de que existe uma “perfeição” uma “beleza divina” é uma necessidade mais que imediata. Aceitar as diferenças, possibilitar a garantia de seus direitos e seu espaço na sociedade é uma necessidade premente, não apenas como costumamos pensar, para a realização e felicidade do outro, mas também para a nossa própria satisfação, para que possamos gozar de uma existência plena sem vergonhas, sem medos, sem receio de perder o afeto social por não correspondermos a determinados padrões de estética e comportamento. Para tanto, se faz premente uma nova visão da realidade, baseada no enfrentamento da segregação e na construção de uma relação social mais compreensiva e tolerante para com as diversas particularidades humanas.

1. A DEFICIÊNCIA

1.1 O Homem Primitivo e a Deficiência

A deficiência, seja ela gerada pelas atividades cotidianas ou congênitas, surgiu com o ser humano desde os primeiros dias de seu aparecimento no planeta, mas as formas de encará-la variaram de acordo com os diversos momentos da existência do homem na face da Terra.

Na Pré-história, o ser humano vivia sujeito a todo tipo de sorte pela falta de conhecimentos que lhe propusessem facilidades para a sobrevivência. Para continuar a viver, lutava diariamente por abrigo e alimento. Nos meses de inverno, tudo se tornava mais difícil, já que era preciso tentar contornar a rigidez dos climas frios. Dessa forma, é muito difícil imaginarmos como um homem ou uma mulher poderiam sobreviver nesses tempos remotos com uma deficiência física muito limitadora, portanto, diante das dificuldades de sobrevivência, o convívio com as deficiências congênitas talvez tenha sido praticamente inexistentes, tendo em vista a dificuldade de sobrevivência desses indivíduos em um mundo hostil (Silva, 2009). E os que nasciam saudáveis e pelas dificuldades da sobrevivência tornavam-se pessoas com deficiência de forma temporária ou permanente? Há em pinturas rupestres, juntos a desenho de grandes animais da época como os bisões, contornos de mãos humanas que apresentam, por exemplo, dedos visivelmente em falta; há também esqueletos antigos que apresentam calosidades ósseas que denotam vários tipos de fraturas, destacando-se um com grande desvio da linha do fêmur, o que acarretou nesse indivíduo um encurtamento da perna que o impossibilitou de fazer atividades essenciais para a sua sobrevivência e a do grupo, como caçar, pescar e guerrear. Segundo o mesmo autor, apesar da existência dessas evidências comprovadoras de que esse indivíduo sobreviveu ao acidente que gerou a sua deficiência, não é possível afirmar, com exatidão, nem a atitude do grupo diante da situação, nem como esse indivíduo conseguiu integrar-se socialmente, mas há confirmações de que através de estudo das ossadas humanas antigas, muitos desses sujeitos continuaram vivos e integrados aos seus grupos após acidentes que os deixaram incapacitados.

Muitas sociedades pré-históricas já tinham instituído a crença na existência de divindades, sendo essas relacionadas principalmente aos fenômenos da natureza, através das quais explicavam tudo o que acontecia com eles. Nessas interpretações míticas das coisas também estava inserida a origem das enfermidades que os afligia, que tanto poderia ser

relacionada à influência de espíritos maus ou ao resultado de punições das divindades. Portanto, é quase certo que uma criança nascida com algum tipo de deformidade ou que ainda apresentasse desenvolvimento aquém para sua idade tenha sido eliminada, seja por não apresentar condições de sobrevivência, seja por credices que a vinculavam a maus espíritos, a castigos de divindades ou ainda por não a considerarem de utilidade para o grupo. Assim, em muitas sociedades primitivas, por questão de sobrevivência do grupo, cuidados especiais devem ter sido ofertados apenas àqueles que eram considerados “perfeitos” e, conforme as circunstâncias, do gênero masculino. Mas também é certo que essa atitude não se estendia a todos os grupos primitivos, havendo muitos povos, principalmente aqueles em que houve um avanço dos conhecimentos que facilitaram a sobrevivência, que adotaram em relação aos mais fracos, seja eles velhos, doentes ou com deficiência, atitudes de tolerância, apoio, assimilação e aceitação da sua condição física e mental (Abenhaim, 2005).

1.2. A Deficiência na História

1.2.1. A deficiência na antiguidade e a idade média

As sociedades ocidentais, na Antiguidade, eram caracterizadas basicamente por duas classes sociais: a nobreza (minoridade de indivíduos que detinham os poderes social, político e econômico) e os servos (maioria da população, dividida em serviçais e escravos) que, apesar de serem o sustentáculo dessas sociedades, baseadas economicamente no setor primário (agricultura, pecuária) e no artesanato, eram considerados subumanos, portanto a massa populacional não detinha qualquer valorização ou poderes político, econômico e social. A exclusão, segundo Aranha (2001) era uma das características dessas organizações sociais, nas quais a vida humana só tinha algum valor quando era masculina e fazia parte da nobreza. A figura feminina também era encarada como algo sem valor, tendo como papel principal a reprodução. O restante da população era vista apenas como elemento necessário para a satisfação das necessidades e atendimento dos caprichos da minoria masculina e nobre.

Era comum nessas organizações sociais a perda de milhares de vidas na construção de monumentos arquitetônicos (pirâmides, castelos, etc), nas guerras, de caráter religioso ou político, assim como nas próprias relações cotidianas.

Diante desse contexto social, o sujeito com deficiência era encarado como qualquer outra pessoa do povo, com um agravante: em muitos casos, suas características físicas e

mentais não atendiam às exigências dos trabalhos relegados à classe social menos favorecida, o que fazia decrescer sua importância social em relação ao restante da massa trabalhadora, portanto, “*sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral*” (Aranha, 2001, p. 162).

Na História ocidental, os indivíduos com deficiência eram, na maioria dos casos, excluídos do convívio social. Segundo Sasaki (1997), citado por Rabelo e Amaral (2003), pessoas com algum tipo de necessidade especial eram consideradas indesejáveis, um empecilho ao desenvolvimento, seres ineducáveis, chegando em vários casos a ter suas vidas ceifadas.

Silva (1987), citado por Schewinsky (2004), relata, em seu livro, o tratamento comumente dado às pessoas com deficiência na antiguidade. No Egito antigo, por exemplo, acreditava-se que as deficiências eram geradas por “espíritos maus”; se a má formação ocorresse em indivíduos das classes nobres (faraós, sacerdotes e guerreiros), eles receberiam a compaixão e o tratamento adequado, mas, se a ocorrência fosse nos grupos menos abastados (escravos e servos), essas pessoas acabavam servindo como fonte de saciamento da curiosidade popular, como também de cobaias em estudos médicos.

A cultura hebraica, respaldada nas leis Mosaicas, discriminava as pessoas com deficiência. Nesse conjunto de códigos de conduta, o homem com má formação era proibido de fazer oferendas a Deus, já que as deficiências eram, para eles, a indicação da impureza do espírito. Essa ideia fica clara em Levítico 21:17-24 quando Moisés determina, em nome de Deus, um conjunto de normas a serem seguidas pelos sacerdotes, entre as quais estão:

... Ninguém dos teus descendentes nas suas gerações, **em quem houver algum defeito, se chegará para oferecer o pão do seu Deus.** Pois nenhum homem em quem houver defeito se chegará: como homem cego, ou coxo, de rosto mutilado, ou desproporcionado, ou homem que tiver o pé quebrado, ou mão quebrada, ou corcovado, ou anão, ou que tiver béliada [Névoa ou mancha esbranquiçada na córnea do olho] no olho, ou sarna, ou impigens, ou que tiver testículo quebrado. Nenhum homem da descendência de Arão, o sacerdote, em quem houver algum defeito, se chegará para oferecer as ofertas queimadas do Senhor: **ele tem defeito; não se chegará para oferecer o pão do seu Deus.** Comerá o pão do seu Deus, tanto do santíssimo, como do santo. Porém até ao véu não entrará nem se chegará ao altar, **porque tem defeito, para que não profane os meus santuários:** porque eu sou o Senhor que os santifica. Assim falou Moisés a Arão, aos filhos deste e a todos os filhos de Israel (Bíblia Sagrada, 1969, p. 134, grifo nosso).

Clarifica-se nas palavras de Moisés a exaltação da “perfeição” corporal como sinal de que o indivíduo apresentava pureza e dignidade, tanto para venerar e receber as bênçãos de Deus, como para desempenhar funções nos templos, sendo, dessa forma, a civilização

hebraica pouco tolerante com as pessoas que apresentavam deficiências, excluindo-as do convívio social.

A deficiência também era encarada como o resultado de uma desobediência às leis de Deus, havendo como consequência a essa indisciplina o castigo divino, como o relatado no quinto livro de Moisés, Deuteronômio 28:28-29:

... o **Senhor te ferirá** com loucura, **com cegueira**, e com perturbação do espírito. Apalparás ao meio-dia, como o cego apalpa nas trevas, e não prosperarás nos teus caminhos; porém somente serás oprimido e roubado todos os teus dias; e ninguém haverá que te salve (Bíblia Sagrada, 1969, pp. 223, grifo nosso).

Portanto, a cegueira descrita por Moisés é um dos castigos infligidos por Deus ao homem em resposta aos seus comportamentos desvirtuados, má conduta essa que levaria suas consequências não apenas àqueles que diretamente a cometeram, mas refletiria também nos descendentes do malfeitor, manchando sua linhagem ao longo dos tempos, o que se lê no Velho Testamento, em Êxodo 20:5 e em Levítico 26:39, quando há o relato dos castigos de Deus para a desobediência humana. A confirmação desse ideário encontra-se nas seguintes palavras:

... porque eu sou o Senhor teu Deus, Deus zeloso, que visito a iniquidade dos pais nos filhos até à terceira e quarta geração daqueles que me aborrecem, e faço misericórdia até mil gerações daqueles que me amam e guardam os meus mandamentos (Bíblia Sagrada, 1969, p. 83).
Aqueles que dentre vós ficarem serão consumidos pela sua iniquidade nas terras dos vossos inimigos, e pela iniquidade de seus pais com eles serão consumidos (Bíblia Sagrada, 1969, p. 141).

Desse modo, para ficar livre dos castigos divinos, que se estenderiam até seus descendentes, o indivíduo deveria seguir, cegamente e sem questionamentos, as regras “divinas” presentes nas palavras de profetas e nas escrituras.

Além do castigo divino, tanto na cultura hebraica, como na egípcia, a deficiência ainda poderia ser encarada como um sinal de que os indivíduos estariam sofrendo a interferência de maus espíritos e de forças más da natureza. Não diferentemente dos dias atuais, “*os deficientes tinham que esmolar para sobreviver, ficando expostos nas ruas e praças, e eram apenas tolerados pela sociedade*” (Silva 1987 apud Schewinsky, 2004, p. 8), pois, como determina Deus, “... *ninguém haverá que te salve*” (Bíblia Sagrada, 1969, p. 223).

Não diferentemente dos anteriores, Gregos e Romanos, que tinham por característica cultural a valorização do corpo e o culto à beleza e à estética, também desvalorizavam as

peças que não correspondessem a esse padrão social. Os grupos sociais mencionados no esplendor de sua civilização eram

... orgulhosos das suas infinitas escolas, dos seus infinitos systemas, derrubavam os deuses do Olympo e divinavam a creatura. Julgavam ter dissipado completamente as sombras superticiosas que entenebrece a razão e a dignidade do home. E a sua legislação, de que elles tanto se orgulhavam, a sua legislação, que os Ciceros e os Hortensios consideravam como a obra prima da intelligência humana, **excluía dos foros de cidadãos os surdos-mudos, inibia-os de testar, de dispor de seus bens, de contrahir quaesquer relações sociaes, punha-os, em fim, n'uma condição ainda inferior à dos escravos, à dos párias da India, à dos ilotas de Esparta** ... (Archivos Pittorescos, 1868, p. 266, grifo nosso).

Essa discriminação não se restringia apenas às pessoas surdas e não se limitava somente ao banimento do convívio social. Na Grécia antiga, mais propriamente em Esparta, todos os pais, pertencentes a famílias que gozavam de status social, tinham que apresentar seus filhos recém-nascidos a uma comissão especial, formada por anciãos de reconhecida autoridade, para que fizesse o exame da vitalidade e atestasse a sua perfeita formação. Sendo o bebê perfeito e forte, os pais tinham o direito de levá-lo para casa para criá-lo até os 6 ou 7 anos, no caso dos meninos. Depois dessa idade, o Estado tomava para si a responsabilidade de criá-los e de educá-los, principalmente na arte de guerrear (Silva, 2009). Caso os bebês apresentassem deformidades ou tamanho e peso inferiores ao normal, a comissão, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representava, ficava com a criança e logo a seguir a levava a um abismo de Taygetos, montanha mais alta do Peloponeso, situada perto de Esparta, denominado de Ceadas ou Caeadas, de onde lançava as crianças com deficiência. Aranha (2001, p. 161) afirma que *“Na Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados”*; enquanto em Atenas, cabia ao pai o aniquilamento do filho nascido com alguma deformação.

Já na Roma antiga era proibida a morte propositada de qualquer criança com idade inferior a três anos de idade, exceto no caso em que a criança nascia mutilada ou quando era considerada monstruosa. Nesses casos, a lei romana previa a morte dessa criança ao nascer, sendo o seu pai o próprio carrasco. O genitor da criança com anomalia tinha o direito de depositar a criança nas margens do Tibre, rio considerado a alma da cidade, ou em lugares sagrados, desde que antes do ato do abandono tivesse mostrado o recém-nascido a cinco vizinhos, para que, dessa forma, fosse certificada a existência da anomalia ou da fragilidade da criança. Assim, bebês imperfeitos para o padrão social da época, quando não eram mortos ao nascer, geralmente por afogamento, eram abandonados à própria sorte. Se não morriam, eram resgatadas por escravos ou pessoas empobrecidas que os criavam para servirem como

meio de exploração através do pedido de esmolas nas ruas da cidade. As crianças com deficiência (cegas, surdas etc) eram também utilizadas em casas comerciais, em tavernas, em barcos a remo como remadores e bordéis, como exemplo, as meninas e moças cegas usadas como prostitutas (Silva, 2009).

O surgimento do Cristianismo, baseado no “amor ao Criador (Deus) acima de todas as coisas e ao próximo como a si mesmo”, proporciona um novo código de conduta fundamentado no amor, no perdão e na caridade. Essa nova concepção de ser humano que ama, perdoa e ajuda seu próximo que surge uma tolerância social no tocante aos menos favorecidos (mulheres, servos e escravos), incluindo as pessoas com deficiência. Dessa forma, as pessoas com necessidades especiais poderiam ser enxergadas não mais como a representação do mal, mas como filhos de Deus, semelhantes aos outros seres humanos, com espírito imortal e merecedores de cuidados, pois, dentro dos preceitos cristãos, *“a alma não é manchada por deformidades no corpo... uma grande alma pode ser encontrada num corpo pequeno e disforme”* (Silva 1987 apud Schewinsky, 2004, p. 8).

Com a disseminação do pensamento cristão pelo mundo, ocorreu uma minimização, mas não a extinção, do abandono e da condenação à morte das pessoas com deformações, entretanto a exclusão desses indivíduos se mantém, pois, no mesmo ideário que prega a caridade em relação aos menos favorecidos, também se encontra a crença de que grande parte dos males que atormentavam os indivíduos é consequência da influência de maus espíritos. Assim, a medicina descrita nos Evangelhos aceitava basicamente três tipos de causas para as doenças, limitações e deficiências: o castigo pelos pecados, a interferência dos maus espíritos e finalmente as forças más da natureza, contra as quais o poder divino era o único remédio (Silva, 2009).

Segundo Rosa (2007, p. 12), no Novo Testamento constata-se *“... na maior parte das curas realizadas por Jesus, além do servir a Deus como forma de se manter livre das doenças, o estabelecimento de relações diretas entre a doença/deficiência e o pecado e entre a cura da doença e o perdão divino.”* Desse modo, o castigo pela transgressão é expresso, por exemplo, em Lucas 5:20-24, no qual há o relato da cura de um paralítico em Cafarnaum vinculada ao perdão de seus pecados:

... Vendo-lhes a fé, Jesus disse ao paralítico: homem, estão perdoados os teus pecados. ... Qual é mais fácil dizer: Estão perdoados os teus pecados, ou Levanta-te e anda? Mas, para que saibais que o Filho do Homem tem sobre a terra autoridade para perdoar os pecados - disse ao paralítico: Eu te ordeno: Levanta-te, toma o teu leito e vai para casa (Bíblia Sagrada, 1969, p. 118).

Em João também podemos constatar esse ideário quando ele descreve, no capítulo 5, versículo 14, que Jesus, após curar um paraplégico, disse-lhe “... *olha que já estás curado; não peques mais, para que não te suceda coisa pior*” (Bíblia Sagrada, 1969, p. 118). Em Tiago 5: 14-16, igualmente pode-se verificar o mesmo pensamento: “*Está alguém entre vós doente? ... Confessai, pois, os vossos pecados uns aos outros e orai uns pelos outros, para serdes curados*” (Bíblia Sagrada, 1969, p. 276). A partir da leitura das escrituras se pode confirmar, segundo Rosa (2007, p. 12-13), que “... *a doença/deficiência física é considerada materialização do castigo divino, revelando aos olhos da sociedade o pecador e adquirindo um significado punitivo ...*”.

Outra explicação para a deficiência é também a influência de espíritos menos felizes. Como exemplo pode-se citar Mateus que, no Novo Testamento, relata, no capítulo 8, versículo 16, o seguinte: “*Chegada a tarde, trouxeram-lhe muitos endemoniados; e ele [Jesus] meramente com a palavra expeliu os espíritos, e curou os que estavam doentes*”. Mateus exemplifica ainda no capítulo 9, versículos 32 ao 33: “... *foi-lhe trazido um mudo endemoniado. E, expelido o demônio, falou o mudo ...*” (Bíblia Sagrada, 1969, p. 13-15). Desse modo, essas outras passagens do livro sagrado dos cristãos ajudaram a manter a crença de que as doenças como a deficiência, incluindo a auditiva, estavam ligadas à ação de seres malévolos. O ideário sobre o que causava as enfermidades humanas e como a sociedade da época encarava as pessoas com deficiência mantém-se no início da Idade Média na qual

... a condição dos surdo-mudos foi ainda mais afflictiva. A barbárie reinava em toda a Europa, e o cristianismo, apesar da sua onipotente influência, não ousava combater as superstições profundamente arraigadas ... a enfermidade dos surdos-mudos foi, como a lepra, considerada um castigo da Providência. Os infelizes viam arredarem-se todos d’elles, e mesmo as portas do templo raras vezes se descerravam para lhes darem abrigo (Archivos Pittorescos, 1868, p. 266)

Durante o período da Idade Média, as ideias cristãs já estavam bem consolidadas, mas a ausência de conhecimento e a credence popular sufocavam qualquer tentativa de reverter a condição da pessoa com deficiência. Essa exclusão não se restringia apenas às pessoas do povo, mas também às igrejas. Desse modo,

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluído perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeitos) eram postos à margem da condição de humano (Mazzotta, 2011, p. 16).

Nesse período, a religião Católica no mundo ocidental era a soberana, cabendo-lhe, dentro de seus dogmas, a determinação da sorte dessas pessoas.

Na Idade Média, a organização econômica permanece a mesma do período anterior, mas com uma diferenciação na sociedade, advinda da expansão e do enraizamento do cristianismo, o que faz surgir uma nova classe social, o Clero.

Estes, guardiões do conhecimento e dominadores das relações sociais, foram assumindo cada vez maior poder social, político e econômico, provenientes do poder maior que detinham, de excomungar (vedando, assim, a entrada aos céus) aqueles que, por razões mais ou menos honestas, os desagradassem. Assim, conquistaram o domínio velado das ações da nobreza, através da qual comandavam a sociedade (Aranha 2001, p. 163).

Portanto, a Igreja Católica era a responsável pelo destino de todas as pessoas, pois, era ela, através da Santa Inquisição, que julgava, absolvía ou condenava os indivíduos, que em sua concepção, não seguiam as “determinações cristãs”.

Nesse período, as pessoas com deficiência podiam ser vistas como seres necessitados de atenção, sendo levadas para os mosteiros para serem “cuidadas”, mas também como indivíduos que sofreram a ação de demônios, influenciados pelos feitiços de bruxas ou que motivaram a ira celeste. Nesse contexto foi que, segundo Pessotti (1984), ocorreu a Santa Inquisição, momento que representou para as pessoas com deficiência mais do que a perseguição pelo argumento da ação dos demônios, mas também o interesse do Clero sobre seus bens, já que a recomendação papal na época era a apropriação da riqueza dos hereges em benefício do inquisidor, da sua família e da própria inquisição. Dessa forma, as pessoas com deficiência possuidoras de bens eram comumente alvo de denúncias e acusações de cultos a divindades heréticas, práticas demoníacas, atos homossexuais e contestação da palavra do bispo ou da Igreja, sendo condenados, em grande parte das vezes, à morte na fogueira (só os maiores de vinte e cinco anos) e ao trabalho nas galés. Os delatores dessas pessoas ao tribunal eclesiástico eram muito bem pagos com a oferta, por parte da igreja, de indulgências e outros bens.

Seguindo a linha e pensamento da Igreja Católica no tocante à origem demoníaca da pessoa com deficiência, encontram-se também vultos ligados à Reforma Protestante como Calvino e Lutero. Para os idealizadores da Reforma, “*o homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto; assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos*” (Pessotti, 1984, pp. 17-18). A rigidez e a intolerância predominante nesse período favoreceram a perpetuação do ideário de que pessoas com deficiência eram seres pecadores. Assim, até o século XVI, as crianças com deficiência

intelectual mais profunda eram consideradas, por grande parte da população, como entidades que se assemelhavam a seres humanos, mas que na realidade não o eram, pois predominava a crença, inclusive entre os religiosos, de que maus espíritos, bruxas, fadas maldosas e duendes interferiam diretamente sobre as crianças normais, ocupando o seu lugar e gerando sintomas maléficos (convulsões, baba, risos involuntários). Até mesmo intelectuais da época acreditavam sem qualquer sombra de dúvida nessas crenças, a exemplo de Martinho Lutero que, diante de uma criança com deficiência mental, afirmou ser ela apenas massa de carne sem alma, pois o demônio a havia possuído e ficado onde sua alma deveria estar, recomendando, como solução para o “problema”, o afogamento do pequeno (Silva, 2009).

Durante a Idade Média, não houve apenas a perseguição às pessoas com deficiência, mas também ocorreu a expansão das casas voltadas para a caridade como os hospitais, os conventos e os mosteiros. Além de hospitais, também houve nesse período a criação de associações voltadas para tentar levantar e manter fundos para a assistência de pessoas doentes e com deficiência, já que essas últimas se mantinham alojados nas instalações dos hospitais indefinidamente, sem qualquer esperança de cura (Silva, 2009). Na realidade, a indulgência cristã termina funcionando apenas como pretexto para que a sociedade possa se livrar do incômodo da diferença e das necessidades que dela advém. Aqueles que não se encaixam no modelo de sujeito idealizado socialmente são colocados para fora do sistema, para que a ordem e o padrão estabelecido não sejam alterados.

A segregação e a ridicularização das pessoas com necessidades especiais se prolongam na História, sendo essa situação confirmada por Kanner (1964) citado por Aranha (2001, p. 163), ao relatar que *“a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e seus hóspedes”*.

A segregação e o escárnio das pessoas com necessidades especiais são retratados em obras literárias, como no clássico de Victor Hugo, *“O corcunda de Notre-Dame”*, de 1831, que reflete sobre a dificuldade de a sociedade conviver com as diferenças e aceitá-las, sendo Quasímodo a maior representação dessa intolerância social em acolher “alguém ou algo” muito diferente do que se padronizou como “normal”. Os indivíduos portadores de necessidades especiais tanto poderiam ser vistos como pessoas rejeitadas por “Deus” e, conseqüentemente, pelos homens “normais”, como seres dignos de pena. A perpetuação dessas duas visões relegou e marginalizou as pessoas com deficiência durante um longo tempo, proporcionando a retirada dos indivíduos com necessidades especiais do convívio público para que fossem esquecidas suas “falhas”.

1.2.2. O renascimento e a inserção das pessoas com deficiência no pensamento moderno

Entre os séculos XVI e XIX, no mundo ocidental, alterações nos contextos político, econômico, social, científico e cultural, geraram novos valores. A eclosão de ideias e de questionamentos sobre a ordem vigente no período acabou por mudar o modo de enxergar o ser humano e a sociedade. É nesse contexto que são destituídas monarquias; que se desmonta a hegemonia religiosa; que se altera o modo de produção e que se modifica a organização social com o surgimento de uma nova classe, a burguesia e, posteriormente, junto com ela, o proletariado (Vicentino, 1997).

Grandes nomes como René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Isaac Newton (1643-1727), François Marie Arouet conhecido como Voltaire (1694-1778), entre outros, aclamavam a necessidade da razão acima de todas as coisas, da dominação da “luz diante das trevas” (Vicentino, 1997).

Diante de todas essas alterações, nos mais variados setores da sociedade, passa-se a defender o ideário de que os indivíduos não são iguais e que essas particularidades deveriam ser respeitadas. A percepção das individualidades humanas não vem como algo para beneficiar a maioria, mas a minoria dominante, que, apropriando-se desse conceito, legitima a desigualdade social e a segregação dos “diferentes”.

É nessa concepção de diferenciação dos indivíduos que surgem e se proliferam os primeiros hospitais psiquiátricos que, apesar da proposta de cuidar e educar as pessoas com déficit cognitivo, acabam por assemelhar-se ao regime dos asilos e conventos no que se refere ao confinamento e à exclusão social, podendo ser comparados a verdadeiras prisões ou depósitos de seres humanos, muitas vezes esquecidos pelos seus familiares e pelo restante da sociedade. É também nessa conjuntura que as relações sociais com a deficiência diversificam-se através das opções da institucionalização integral e muitas vezes definitiva, do tratamento médico ou da busca por estratégias de ensino para a pessoa com deficiência (Ribeiro, 2006; Monarcha, 2010).

Nesse período, a educação da sociedade, antes dominada pela Igreja, passa também a ser oferecida pelo Estado. Essa educação tinha como um dos principais objetivos a preparação da mão-de-obra que iria atender ao nascente capitalismo. Esse modelo de produção não incluía a deficiência, portanto não era de interesse social a educação dos indivíduos com necessidades especiais. Apesar do desinteresse social pela educação das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs), surgem nesse período as primeiras ações

educativas para essas pessoas, que caminham no sentido contrário à exclusão. Essas ações se voltam para a tentativa do ensino de meios que favoreçam a participação desses sujeitos, com limitações físicas e mentais, na sociedade. Como exemplo, pode-se citar as várias tentativas, e muitas com sucesso, de ensinar aos indivíduos com deficiência auditiva a se expressarem e se integrarem na sociedade através de uma linguagem específica. (Santos, 2002; Schewinsky, 2004).

1.2.2.1. A educação dos surdos

É nesse período que surgem as primeiras iniciativas na busca de mudar as características da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, através da educação. Dentre as pessoas que buscaram essa mudança está Jacob Rodrigues Pereira, português, filho de judeus, que, em 1747, conseguiu ensinar surdos congênitos a se comunicarem. Jacob, refugiado na França por conta da Santa Inquisição, baseou-se nos estudos e técnicas desenvolvidas pelo seu predecessor, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que, ainda no século XVI, na Espanha, desenvolveu uma metodologia na educação de surdos a qual incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores surdos (Goldfeld, 2002).

Os estudos de Jacob também foram colocados em prática na instituição mais antiga de educação de surdos em Portugal, a Casa Pia. Fundada no século XVII com o objetivo de cuidar dos mendigos e das crianças órfãs desvalidas, essa instituição, na primeira metade do século XIX, passa também a cuidar e educar crianças surdas.

Seguindo os passos de Jacob e aperfeiçoando o método desenvolvido por ele, evidenciam-se as técnicas do Abade Charles Michel de L'Épée, em 1750, na França. Pessoa bastante importante na história da educação dos surdos, *“L'Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita”* (Goldfeld, 2002, p. 29).

O século XVIII é encarado como o período mais fecundo da educação de surdos. Nessa época, ela teve um significativo crescimento tanto em nível quantitativo, com o aumento do número de instituições de ensino voltadas para pessoas surdas, como qualitativo, pois, através da língua de sinais, os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões (Goldfeld, 2002).

Segundo Sacks (1989), citado por Goldfeld (2002), esse período, na história dos surdos, representou uma rápida diminuição na negligência e na obscuridade em relação a essas pessoas, proporcionando-lhes cidadania e emancipação. Com a real possibilidade de estudarem e se comunicarem, as pessoas com deficiência auditiva foram capazes de conquistar rapidamente posições de eminência e responsabilidade dentro da sociedade, tornando-se escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos. Posições sociais antes inconcebíveis para essas pessoas se tornaram, subitamente, possíveis.

Tais ações para a educação de pessoas surdas foram, nos períodos subsequentes, tão bem sucedidas que estimularam a busca de novas formas para lidar com outras necessidades especiais, como foi o caso das deficiências mental e a visual.

1.2.2.2. A educação da pessoa com déficit cognitivo

J.J. Guggenbuhl, médico, iniciou um trabalho voltado para a educação de pessoas com déficit cognitivo a partir da observação de um desses indivíduos que rezava em frente de uma capela. Segundo ele, *“si ha sido posible enseñarle una plegaria, se dijo, es porque puede ser educado con una formación adecuada y completa”* (Guasp, 1998, p. 20). Foi com esse pensamento que J.J. Guggenbuhl tornou-se referência no tratamento de pessoas com deficiência intelectual no século XIX, sendo ele integrante de *“un movimiento encabezado por jóvenes médicos românticos y entusiastas que actúan contra la opinión de las autoridades establecidas a favor de una acción educativa para los discapacitados en general y para los deficientes mentales, en particular”* (Guasp, 1998, p. 19). No centro para o ensino e tratamento médico de crianças com deficiência mental, fundado por ele em 1840, a preocupação era proporcionar a seus pacientes a possibilidade de desenvolver a capacidade intelectual, dispondo de todos os métodos existentes no período. Foi com esse pensamento e o êxito de sua prática, que sua obra se difundiu rapidamente pelo mundo.

1.2.2.3. A educação dos cegos

No caso da deficiência visual, Valentin Haüy é a principal referência. Inspirado no trabalho de Charles Michel de L'Épée com os surdos, Valentin criou a primeira escola para cegos que foi fundada em Paris, em 1784. Um de seus alunos, Louis Braille, que perdeu a visão aos três anos de idade, criou, em 1824, um sistema de leitura tátil que, além das letras,

tinha também números e notações musicais. Esse sistema de leitura foi batizado posteriormente em sua homenagem como sistema Braille. Graças a ele, atualmente já existe máquinas de datilografia, teclados para computadores e um sistema de som associado a programas de computadores destinados ao uso de pessoas com deficiência visual (Januzzi, 2006; Fontana & Vergara, 2006).

Apesar de todos esses avanços no tocante à educação das pessoas com deficiência nos séculos XVIII e XIX, o Ocidente se deparou, no final do século XIX, com o surgimento de uma renovação nos conceitos de segregação, que também incluía os indivíduos com necessidades especiais. Surgiam as ideias sobre a Eugenia.

1.3. A Eugenia e a Deficiência

O termo eugenia vem do grego e significa “bom em sua origem”. Na realidade, a prática da eugenia vem acompanhando a humanidade desde tempos mais antigos. Em Esparta, as mulheres mais pujantes em sua beleza e saúde eram selecionadas para serem as genitoras de crianças robustas e sadias. Caso isso não ocorresse, ou seja, a criança nascesse com sinais de debilidade ou algum tipo de má formação, suas leis permitiam que as vidas desses recém-nascidos fossem sacrificadas, sendo, segundo Mai & Angerami (2006), por exemplo, lançados do alto do monte Taigeto (abismo de mais de 2.400 metros de altitude).

Apesar da existência dessa pré-seleção em algumas sociedades, ainda nos períodos que antecederam a era cristã, foi somente no final do século XIX que a eugenia foi organizada como “ciência”.

Francis Galton (1822-1911) idealizou o conceito de eugenia fundamentado no estudo das características humanas que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, sejam elas físicas ou mentais:

E foram esses os sentidos assumidos ao final do século XIX quando, em 1883, Francis Galton procurou enunciar essa preocupação em torno do bom-nascimento com o termo eugenia. Utilizando-se dos conhecimentos de Malthus, Lamarck, Darwin e das ideias circulantes na Inglaterra da época, Galton definiu eugenia como o “estudo dos fatores físicos e mentais socialmente controláveis, que poderiam alterar para pior ou para melhor as qualidades racionais, visando o bem-estar da espécie” (Mai & Angerami, 2006, p. 252).

As ideias eugênicas, segundo Mai e Angerami (2006), Black (2003) e Magnoli (2009), se difundiram primeiramente na população inglesa pós-Revolução Industrial, na qual a procriação das classes pobres sobrepunha a das classes mais ricas. Esse processo de transição

demográfica provocou o receio dos mais afortunados e dos intelectuais da época que temiam que o excesso, na população de pobres e doentes, classificados como não aptos para a reprodução, pudesse ameaçar a ordem vigente no período, além de provocar uma degeneração biológica nas gerações futuras. A proposta sugerida para minimizar o impacto da natalidade dos pobres na população, que posteriormente se tornou a principal estratégia assumida pelos defensores da eugenia, foi o controle reprodutivo dos indivíduos nas diferentes classes sociais.

Apesar de os ideais eugênicos terem se estruturado na Europa do século XIX, foi no século XX, no continente Americano, mais especificamente nos Estados Unidos da América, que a eugenia ganhou maior ênfase.

A eugenia norte-americana se estruturou a partir do imaginário social da pureza biológica da sociedade branca originária dos colonizadores anglo-saxões. Dessa forma, imigrantes latinos, asiáticos e pessoas com deficiência representavam uma ameaça à manutenção de uma linhagem superior. Foi respaldado nessa “pureza biológica” que, na década de 1920, foi criada, nos Estados Unidos, uma rede de eugenistas, associações e instituições científicas, sendo várias delas financiadas por grandes corporações como Fundação Rockefeller, que dominaram as políticas de saúde pública nesse país. Esses intelectuais e instituições eugênicas:

Utilizando-se do respaldo social e da moderna ciência da hereditariedade, ... conseguiram aprovar um grande número de leis e códigos constitucionais, como a esterilização compulsória, o *birth control*, a proibição dos matrimônios inter-raciais e o controle rigoroso da imigração. Paul Popenoe, Harry Laughlin e Frederick Osborn, entre outros, acreditavam que a legislação eugênica livraria o Estado do gasto de milhões de dólares com doentes que superlotavam as instituições públicas e protegeria o país contra a reprodução da massa de “indesejáveis” que “poluíam” o “sangue e a moral da nação branca e civilizada” (Souza, 2007a, p. 365).

Além da esterilização forçada, método que tornou infecundo cerca de 60.000 americanos, e da proibição dos casamentos inter-raciais, também foram defendidas e utilizadas nesse período, como forma de evitar o nascimento de indivíduos portadores de características socialmente indesejáveis, medidas como o aborto, a eutanásia de bebês com defeitos congênitos e a segregação, em instituições, de pessoas com deficiência intelectual e física (Souza, 2007a). A expansão desse movimento eugenista não se limitou apenas aos Estados Unidos, mas embasou, por exemplo, as ações discriminatórias do III Reich. Segundo Black (2003) as ideias dos eugenistas americanos inspiraram Adolf Hitler que assumiu o poder na Alemanha em 1933. Ao promover o “aperfeiçoamento” da raça ariana, Hitler, além das medidas antinatalistas citadas anteriormente, utilizou o assassinato como meio de conseguir os objetivos eugenistas. Essa eliminação dos indivíduos geneticamente

indesejáveis, entre os quais não se enquadravam apenas os judeus mas ciganos e pessoas com deficiência física e intelectual, era feita através da eutanásia:

... não se entenda aqui o falso conceito difundido de morte misericordiosa para doentes terminais que sofrem, mas o entendimento eugenista de “morte indolor”, que não causasse consternação. O método mais comentado entre os eugenistas era o da câmara letal, ou câmara de gás (Black, 2003, p. 401).

As atrocidades que ocorreram na Alemanha tiveram, durante um longo período, o respaldo norte-americano, traduzido na omissão de ações que impedissem os horrores cometidos durante a II Guerra Mundial (II G. M.). Segundo Black (2003) e Magnoli (2009), apesar de, após a II G. M., as ideias eugenistas terem sido desacreditadas como ciência e condenadas como postura política, a última lei de esterilização americana, na qual se incluíam indivíduos com deficiência cognitiva e física, só foi revogada na década de 1970.

1.3.1. A eugenia no Brasil

Os ideais eugênicos também chegaram ao Brasil no final do século XIX, quando houve a disseminação dos conceitos eugenistas, que foram rapidamente adotados pelos cientistas brasileiros. Esses intelectuais passaram a defender a teoria do branqueamento da população, até então formada em grande parte por negros e mestiços, como fator necessário para o desenvolvimento do país. A literatura médica higienista e, principalmente, eugenista desse período pregava a inferioridade e tendências degenerativas do negro, além da periculosidade para a sociedade através da miscigenação e consequente transferência de seus maléficos caracteres hereditários (Silva, 2008). Portanto, a solução para o problema só poderia vir através do incentivo à imigração europeia, ideia defendida por Joseph Arthur de Gobineau Comte, diplomata e escritor francês que, segundo Gahyva (2007), ficou conhecido como o “pai do racismo moderno”. Gobineau residiu no Brasil na qualidade de representante da legação diplomática francesa, durante 11 meses, entre março de 1869 e abril de 1870 e *“nutria um profundo desprezo por essa parte do mundo; mas não se tratava de uma concepção negativa referida exclusivamente aos brasileiros: Gobineau repudiava a América”* (Gahyva, 2007, p. 153).

A pedido do Imperador D. Pedro II, Gobineau elaborou um documento no qual aconselhava o estímulo à vinda de estrangeiros ao Brasil como forma de branquear a população, declarando que o Brasil apresentava uma sociedade hierárquica e escravocrata,

características que seriam atraentes ao imigrante. Nesse contexto, a vinda do imigrante assumia a importância não só de suprir o país com a mão de obra necessária nas lavouras de café, mas, principalmente, “melhorar” a qualidade da população brasileira com o aumento de brancos na população. Desse modo, sem o processo de miscigenação, o branqueamento da população brasileira seria seguro, pois não haveria a transmissão de características genéticas consideradas inferiores.

Esse período foi marcado pela busca do símbolo de um novo país sob o lema da “ordem” e do “progresso” inspirados nos ideais positivistas, ambos estampados na bandeira brasileira, sustentada pela instauração da república e do crescimento industrial. Nesse contexto, as ideias eugenistas prosperaram entre os intelectuais e as autoridades, tendo por base a “profilaxia social”, ou seja, a eliminação, na população, de características genóticas e comportamentais nocivas à ordem social. O negro, representação de um passado que deveria ser esquecido, que carregava consigo características genéticas “inferiores” e os brancos que exprimiam publicamente suas ideias, consideradas socialmente nocivas à ordem, eram hostilizados, segregados e banidos. O imigrante europeu assumia um papel importante na disseminação e no prevalecimento de características físicas desejáveis socialmente, além de ser a representação do operário ideal para a indústria crescente (Magnoli, 2009).

O movimento eugenista, segundo Torres (2008), no Brasil não tinha um caráter uniforme. Além de se fazer presente através do ideário do branqueamento da população, também estava relacionado às áreas de saúde pública, psiquiátrica e sanitária, ações desenvolvidas no Brasil com base nos estudos e atuações dos institutos Pasteur da França e Rockefeller dos Estados Unidos.

Após a II G. M. e o conhecimento global da quantidade de mortes gerada pelo holocausto, o movimento eugenista brasileiro perdeu força, pois, diante dos horrores vindos da Alemanha, tornou-se muito difícil para os cientistas brasileiros achar argumentos para perpetuar a defesa e o desenvolvimento do ideário eugênico no Brasil (Torres, 2008).

1.4. As Instituições de Reclusão e a Deficiência

Apesar de o século XX ter se iniciado com os ideais eugenistas, já se tinha, nesse período, a desmistificação do caráter demoníaco da origem da deficiência, mas o Brasil ainda se mantinha impregnado pelo ranço do preconceito. A consequência dessas ideias pré-concebidas sem a devida ponderação resultou nos episódios mais extremos: morte,

esterilização e segregação das pessoas com deficiência (Aranha, 2001). A segregação foi representada pelas instituições de reclusão que, em muitos casos, ainda permaneciam como a “melhor forma” de cuidar desses indivíduos, seja para minimizar as dificuldades financeiras de seus familiares carentes, seja para resguardar famílias abastadas da vergonha de ter um “deficiente” no seio familiar, ou ainda, para manter uma ordem social sustentada pelos interesses da elite dominante. Na realidade, essas instituições foram a forma encontrada, desde tempos mais antigos, de livrar a sociedade dos possíveis “incômodos”, que poderiam ser desde a gravidez da filha ninfeta até a homossexualidade do mancebo que era o orgulho dos pais (Arbex, 2013). Essas instituições (manicômios, prisões, conventos, casas de repouso, etc.), organizadas das mais variadas formas para atender aos mais variados interesses, apresentavam-se como a solução para livrar a sociedade da convivência de tudo aquilo que não era “normal”, de tudo que se apresentava como “imperfeição”.

Apesar da existência dessas instituições desde o século XVI, foi somente em 1960 que se passou a analisar os efeitos desses locais nos indivíduos que nelas levavam uma vida enclausurada e segregada, considerando-se que “*estar institucionalizado é uma experiência que afasta significativamente o indivíduo da sociedade, bem como o liga à vida institucional, constituindo um estilo de vida difícil de ser revertido*” (Goffman 1962 apud Aranha, 2001, p. 167). Essas instituições, em muitos casos, se apresentam como locais mal conservados, sujos, carentes de equipamentos e de bons funcionários. Como consequência, tem-se a falta de um acompanhamento mais detalhado e eficaz para a melhoria dos internos, daí por que ao invés de melhorarem, essas pessoas acabam por desenvolver distúrbios de personalidade como a baixa autoestima, ausência de motivação para a vida e distúrbios sexuais (Arbex, 2013).

A continuação de uma investigação mais detalhada sobre a institucionalização das pessoas com deficiência demonstrou que ela estaria sendo mais maléfica do que propriamente benéfica para essas pessoas. Diante dos resultados desses estudos, especialistas e o próprio governo, ao qual pesava cada vez mais custear uma população institucionalizada na improdutividade e na segregação, passaram a defender o tratamento e a educação das pessoas com necessidades especiais de forma desinstitucionalizada, ou seja, afastando esses indivíduos das instituições, buscando, dessa forma, a promoção do “*funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo*” (Aranha, 2001, p. 170).

Os avanços da medicina que possibilitaram o prolongamento e a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, incluindo as com necessidades especiais, o surgimento,

na década de 1960, de um novo paradigma das relações da sociedade com a deficiência e a busca incessante de governos em diminuir gastos, incluindo os gastos com esses indivíduos, proporcionaram o surgimento de novos objetivos em relação às pessoas com deficiência. Daí então o foco passou a ser de promover a sua integração com a sociedade, tornando-as pessoas produtivas economicamente. Para tanto, fez-se necessário capacitá-los para o mercado de trabalho, através da adoção de uma rotina de vida que mais os aproximasse de um cotidiano normal, para que cada vez mais pudessem desenvolver sua autossuficiência (Mazzotta, 2011; Mendes, 2010).

Segundo Smith (2008) e Ferreira (2009), dentro desse novo cotidiano que as pessoas com necessidades especiais deveriam vivenciar, estava a retirada desses indivíduos das escolas e salas especiais, levando-as às escolas comuns. Nesse contexto, as salas e as instituições de educação especial não deixaram de existir; passaram a ter como objetivo, não mais uma educação segregada dos portadores de necessidades especiais, mas a sua preparação para a convivência e o aprendizado no mundo dos ditos “normais”. As escolas regulares que até bem pouco tempo marginalizavam os que não tinham uma aparência ou um comportamento dentro de determinados padrões sociais, tiveram que abrir suas portas para esse “novo” público, pois agora, tinha-se determinado socialmente que lhes competia oferecer educação para todos os cidadãos.

A entrada dos indivíduos com deficiência nas escolas comuns evidenciou uma nova questão, como ensiná-los? As instituições educacionais estavam, e muitas ainda estão, apenas estruturadas para lidar com o aluno “normal”, vindo de uma família que também apresente a mesma característica. Esse padrão de “normalidade” refere-se às condições físicas, psíquicas, cognitivas e comportamentais, não só dos alunos, mas também de sua família. Havia, e ainda há, o ideário de que as salas de aula são locais uniformes, nas quais se apresentam condições prévias e rigidamente estabelecidas, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, apesar da inserção das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, ainda prevalecia uma organização educacional pautada na manutenção de um sistema escolar feito para poucos (Smith, 2008).

Diante de todas as dificuldades que existiram e ainda existem nessa relação com a deficiência, é importante ressaltar que, na atualidade, o que deve imperar é a consciência de que a sociedade deve construir diariamente uma relação de respeito, de honestidade e de justiça, que deve se estender também para essas pessoas; ter a clareza de que,

independentemente das características físicas ou mentais de um indivíduo, toda a vida humana tem valor.

2. A INCLUSÃO: BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

O preconceito, sentimento de rejeição ao diferente que se caracterizou como traço marcante na cultura ocidental, incluindo o que se refere às pessoas com deficiência, foi o que fez com que as ideias sobre inclusão demorassem a ocorrer. Ao fazer um resgate da história da inclusão verifica-se que ela é recente no mundo e principalmente no Brasil, no qual os conceitos referentes à inclusão são muitíssimo atuais.

A inclusão se fundamenta no reconhecimento e valorização da diversidade, sendo essa característica que distingue, constitui e enriquece qualquer sociedade. Partindo do princípio de que a diversidade é elemento contido em qualquer grupo social, existe a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das particularidades de cada indivíduo e/ou grupo social, estando, nessas oportunidades, o direito à educação e a uma escola voltada para todos (Ramos, 2010; Rodrigues, 2006).

2.1 Um Breve Histórico

Anteriormente ao século XX, as ideias segregacionistas predominavam nas sociedades ocidentais, a discriminação e a exclusão dos “diferentes” constituíam comportamento não só aceitável socialmente, como ensinado e difundido no seio das famílias. Os meios de diferenciação baseavam-se no poder econômico, nas características físicas e mentais. Assim, pobres, negros e pessoas com deficiência física e intelectual estavam fora do modelo considerado puro e belo, baseado nas características caucasoides.

Foi no século XIX que as Ciências da Natureza e da Vida passaram a abranger os conhecimentos da Medicina e das Ciências Naturais num processo de hegemonia dessa sobre as ciências humanas, o que levou, através do Biologismo, toda a atividade científica, política, econômica, artística e quotidiana dos homens para o campo físico da formação do ser humano, fazendo com que as interações sociais fossem enquadradas como resultado do campo biológico. Assim,

... os continuadores da filosofia romântica da Natureza, na sua maioria professores de Ciências da Natureza e de Medicina, incluíram a doutrina da raça nas suas concepções ... [reduzindo] a

quatro as raças ... (caucasiana, etíope, mongólica e americana) a fim de fazer corresponder o homem como criação epitelúrica às alterações planetárias do dia e da noite, da aurora e do crepúsculo. Nesta simbólica, o dia da humanidade representava a superioridade dos povos caucasiano-europeus e a noite a inferioridade dos pretos, jazendo no intervalo as outras duas grandes raças (Pereira, 1993 p. 20).

Ainda segundo Pereira (1993), os pesquisadores da natureza e da medicina da Alemanha da segunda metade do século XIX encontraram como explicação científica para seus ensinamentos a Teoria da Evolução das Espécies de Charles Darwin, que dava para eles a explicação e o respaldo para que “raças superiores” dominassem e dizimassem as “raças inferiores”.

O século XIX foi rico no surgimento e aprimoramento de teorias segregacionistas baseadas nas ideias do norte americano George Morton, dos franceses Paul Broca e Joseph Arthur de Gobineau Comte e do inglês Houston Stewart Chamberlain, segundo as quais judeus, negros e pessoas com deficiência eram encarados como sub-raças que deveriam ser dizimadas ou segregadas pelos processos eugenistas e higienistas (Black, 2003; Magnoli, 2009).

O conceito da existência de uma raça superior fez com que florescessem no século XIX, ciências como a antropométrica. A antropometria, ramo das ciências biológicas que tem como objetivo o estudo das características mensuráveis da morfologia humana (Blanckaert, 2001), era utilizada para proporcionar o reconhecimento e a classificação das raças humanas de acordo com dimensões físicas que, para os cientistas das Ciências da Natureza e da Vida, determinariam não só a identificação da raça do indivíduo como a sua superioridade diante das demais raças.

Aranha (2004, p.8) lembra que *“a exclusão ... fragiliza a cidadania, não promove a justiça social e impõe situações de opressão e violência”*. Desse modo, as ideias segregacionistas chegam ao século XX e imperam na II G. M. (1939 - 1945), gerando ações radicais de extermínio ao “inferior” e ao diferente. Ao final do segundo grande conflito mundial, as nações ocidentais, ao se depararem com a dura realidade dos atos promovidos pela humanidade, baseados no ideário da existência de raças superiores e da necessidade de uma limpeza da humanidade através do aniquilamento dos inferiores, percebem que havia a necessidade de tomar atitudes que evitassem novas ações dessa mesma natureza.

A principal ação adotada para evitar que novos conflitos fossem gerados, foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945. Um dos objetivos da criação da ONU, além da preservação da segurança internacional e do auxílio ao desenvolvimento econômico das nações, era promover a paz mundial e garantir os direitos humanos. Para conseguir evitar

novas guerras e suas terríveis consequências, a ONU deveria se tornar uma área de diálogo entre os povos do mundo, sendo capaz de apaziguar possíveis novos desentendimentos entre as nações.

Segundo Aranha (2004, p.11)

... os países participantes da Organização das Nações Unidas, em Assembleia Geral, em 10 de dezembro de 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que desde então tem norteado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria desses países”.

A DUDH inicia enfatizando que os terríveis atos de barbárie gerados pela humanidade ao longo da história foram decorrentes do desconhecimento e do desprezo aos direitos do homem. Por conta disso, haveria a necessidade de pensar e fazer um mundo novo, no qual todos os seres humanos fossem livres para falar e crer e libertos de qualquer terror e miséria. Assim, segundo Aranha (2004, p.7),

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) uniu os povos do mundo todo, no reconhecimento de que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (Art. 1º).

A DUDH enfatiza que todos os seres humanos devem ser respeitados e ter seus direitos atendidos, independente de suas características quanto a etnia, sexo, religião, pensamento, condição financeira ou qualquer outra condição. Seu conteúdo torna-se referência para a formação de uma nova sociedade mundial. Essa nova sociedade iniciou, na década de 60, em caráter global, um intenso movimento de defesa dos direitos das minorias, incluindo o que se refere ao tratamento e à educação das pessoas com necessidades especiais. As críticas com relação ao modelo de institucionalização de pessoas com necessidades especiais, principalmente as com deficiência mental, cresceram e determinaram novos rumos às relações das sociedades com esses segmentos populacionais. A garantia de que todas as pessoas têm direito à instrução gratuita, apregoada na DUDH, fez com que houvesse um crescimento gradativo no desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial. Assim, a DUDH promoveu o florescer dos movimentos inclusivos, através das pessoas com deficiências passaram a conquistar seus primeiros direitos no que diz respeito a uma educação menos excludente.

A partir da DUDH, surgiram outros documentos acerca dos direitos das minorias “à época, a ONU já havia tomado uma série de decisões em prol das pessoas com deficiência,

como a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975” (Lanna Junior, 2010, p.43).

A Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (DDDM), proclamada em 20 de dezembro de 1971, foi um passo importante para garantir direitos a essas pessoas que, ao longo da história, se comparadas às pessoas com deficiências físicas, sempre foram as mais vulneráveis. A Declaração propôs que, em nível mundial, fossem promovidas ações em defesa da garantia dos direitos das pessoas com deficiência mental, devendo essas ter acesso a cuidados médicos, a instrução, a uma vida economicamente decente, à proteção contra a exploração e, na medida do possível, ao convívio familiar e social.

O estabelecimento da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (DDPD), pela ONU, em 9 de dezembro de 1975, foi uma conquista histórica tanto das pessoas com necessidades especiais, como também das organizações em todo o mundo que lutavam pela garantia dos direitos dessas pessoas. Essa Declaração também foi, em nível mundial, ponto de partida de várias ações promovidas pelas instituições em prol das pessoas com deficiência para garantir a defesa da cidadania e do bem-estar, já que assegurava a todas, por exemplo, o direito a atendimento médico e educacional; a ter acesso a equipamento e aparelhos que facilitassem sua recuperação, independência e integração social; a ter acesso a um emprego digno e remunerado. Segundo a DDPD, independentemente da origem, natureza e gravidade da necessidade, à pessoa com deficiência deveriam ser garantidos os mesmos direitos dados aos demais cidadãos, devendo haver, portanto, a garantia de uma vida saudável, decente e tão normal quanto fosse possível.

No ano de 1976, outro passo importante foi dado em relação aos direitos das pessoas com deficiência. A Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou a Resolução WHA 29.35 que, segundo Ferrada (2009, p. 25), “... *retira o caráter patológico das deficiências excluindo-o da Classificação Internacional das Doenças (CID). A atenção para com a pessoa com deficiência passa a ser dada, prioritariamente, pela educação/pedagógica, e não mais pela ênfase médico/diagnóstico*”.

Segundo Sanches e Teodoro (2006, p.64),

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso.

O amadurecimento dessa ação favoreceu a sua asseveração no meio escolar além de propiciar o desenvolvimento de trabalhos científicos e formulação de documentos de ordem legal voltados para o tema. Entre esses documentos se pode citar o Warnock Report-Special Needs, conhecido como Relatório Warnock, que, em 1978, foi apresentado ao Parlamento inglês. Foi formulado a partir da pesquisa coordenada pela educadora inglesa Mary Warnock, esse Relatório objetivava elaborar propostas para a melhoria da educação de crianças e jovens com deficiência, como também fazer recomendações relacionadas ao gerenciamento da educação especial no país, tendo sido o responsável pela disseminação do conceito de necessidades educativas especiais atualmente utilizado. Segundo Laplane (2006, p. 698)

... o documento ... emerge na cena educacional do Reino Unido e marca as concepções sobre necessidades especiais e inclusão escolar. ... Este documento é tido como um grande avanço no pensamento oficial. Um dos seus méritos reside na compreensão das necessidades especiais como um assunto relacionado à educação em geral e não como uma questão a ser tratada por especialistas. O Relatório Warnock chamou a atenção para o grande número de crianças em escolas comuns que, em algum momento de sua trajetória, experimentam dificuldades. Entendia as necessidades educacionais como um *continuum*, no qual deveriam situar-se todos os alunos. Nessa perspectiva, a educação especial era definida como qualquer forma de ajuda adicional destinada à superação das dificuldades dos alunos.

O relatório também chama a atenção para a necessidade de abolir toda e qualquer forma de ações que estigmatizassem as crianças, além de eliminar o ideário, até então predominante, de que existia a necessidade de critérios médicos na educação das pessoas com necessidades educativas especiais. Desse modo, a partir dessa constatação, a educação para os alunos com necessidades especiais sai da esfera clínica e recai sobre as autoridades escolares e professores.

Como o relatório reconhecia que existia uma grande variedade de necessidades educativas e que elas não estavam ligadas unicamente às pessoas com deficiência, Laplane (2006) afirma que, a partir dessas constatações, foi proposto um sistema para identificar e avaliar as dificuldades educacionais das crianças, devendo essas dificuldades serem classificadas como: leves, moderadas, severas ou específicas. Essa nova categorização contribuiu para a mudança na concepção das dificuldades escolares e das necessidades educativas especiais, trazendo a compreensão de que as necessidades educacionais especiais eram uma defasagem entre o conhecimento, as competências e experiências que a criança traz para a situação de aprendizagem e as demandas a que ela está sujeita. O relatório ressalta que a educação especial deveria deixar de ser algo separado do ensino regular, devendo haver a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas salas de aula comuns, devendo contar para isso com todo o apoio que fosse necessário. O documento

também reconhece que os familiares são muitíssimo importantes para a evolução do processo educativo de seus filhos em todas as esferas.

Além dos documentos citados anteriormente outros foram criados para garantir os direitos das minorias e dos mais vulneráveis, entre os quais tem-se, em 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Conforme o primeiro e segundo artigo desse documento, deve-se considerar como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, para os quais devem ser garantidos direitos independente de gênero, idioma, crença, opinião política, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. Como direitos, o documento estabelece que deverá haver para todas as crianças do mundo, indistintamente, o direito à vida, à educação, à liberdade, à alimentação, à nacionalidade, aos convívios social e familiar, entre outros. A CDC foi amplamente aceita como lei internacional e ratificada por vários países do mundo, incluindo o Brasil.

Em março de 1990, segundo Hypolitto (2002), foi realizada, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, quando foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien. Esse documento explicita a necessidade de haver um olhar mais atento para a educação como um meio de promover uma progressão do indivíduo e das sociedades em nível mundial. Desse modo, ela objetiva firmar um compromisso planetário para garantir a obtenção de conhecimentos básicos por todas as pessoas do mundo, para que, através da educação, seja possível garantir a todos uma vida digna, além de promover o desenvolvimento de uma sociedade global mais humana e mais justa. A preocupação com uma educação de qualidade para todos engloba também as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de necessidades especiais, pois essas requerem uma atenção especial, sendo imprescindível a tomada de medidas que garantam igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em 1993, a ONU institui as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (NIOPD), cuja a elaboração objetiva garantir a todas as pessoas, independente de gênero, idade ou grupo social, o direito de gozar de todas as oportunidades e obrigações pertencentes aos demais indivíduos sem serem submetidas ao preconceito e/ou discriminação. As NIOPD cobram que cidadãos e governos de todo o mundo acabem com os obstáculos físicos, sociais e econômicos que impedem as pessoas com deficiência de exercer sua cidadania. Para tanto, o documento traz em seu conteúdo as condições prévias para a

igualdade de participação das pessoas com necessidades especiais subdivididas em: Sensibilização, Cuidados de saúde, Reabilitação e Serviços de apoio. O documento também explicita que as pessoas com necessidades especiais também devem ter igualdade de participação na sociedade, tendo direito à acessibilidade, à educação, ao emprego, à garantia de sobrevivência financeira e social, tanto para a pessoa especial como para os que delas tomam conta, à garantia da convivência em família e à eliminação de atitudes excludentes e discriminatórias, à garantia de acesso a cultura e ao lazer e o direito à vida religiosa. Assim sendo, as NIOPD estabelecem que a garantia dos direitos e o atendimento as necessidades das pessoas especiais é uma questão ligada aos direitos humanos e, que por isso, deve ser de competência do Estado impedir a exclusão e conseqüentemente garantir a igualdade de oportunidades e de direitos (ONU, 1993).

A NIOPD ressalta ainda que, para haver o atendimento às necessidades educativas das pessoas especiais no sistema geral de ensino, faz-se necessário que os Estados se dediquem, para que haja a inserção adequada de disposições educativas especiais a favor das pessoas com deficiência, através da disponibilização de material didático apropriado e de qualidade, bem como o investimento na formação contínua de professores e na disponibilização de profissionais de apoio. O documento também afirma que a formação dos educadores deve contemplar a sensibilização como forma de promover na comunidade educativa um olhar mais atento aos problemas das pessoas com deficiência, aos seus direitos, às suas necessidades e potencialidades e ao seu contributo, ajudando, dessa forma, a promover uma sociedade mais justa e tolerante (ONU, 1993).

Em junho de 1994, a ONU promove a Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais. Como fruto dessa conferência, houve o estabelecimento da Declaração de Salamanca, documento considerado um dos mais importantes sobre o processo inclusivo. Esse documento afirma que uma verdadeira educação voltada para todos deve também contemplar as pessoas com necessidades especiais, devendo ser excluído do processo educativo todo e qualquer tipo de discriminação, havendo a clara compreensão de que o ato de aprender é individualizado e cada sujeito tem sua forma e tempo de aprender. Desse modo, para Rebocho, Saragoça e Candeias (2009, p. 42),

Em 1994, surge um marco importante para as crianças com NEE - *A Declaração de Salamanca*, a qual proclama “a Escola Para Todos” ou “**Escola Inclusiva**”, defendendo o direito inalienável de crianças e jovens com NEE ao acesso às escolas regulares e também ao facto que deve ser a escola e os professores a adequarem-se e serem capazes de ir ao encontro dessas necessidades.

A Declaração de Salamanca ajudou a ampliar e clarificar o conceito de necessidades educativas especiais, abrangendo, além das crianças e jovens portadores de deficiência, toda e qualquer criança que esteja fora da escola seja por que motivo for. O conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir também as crianças que vivem em condição de risco, as que são compelidas ao trabalho, as sem teto e sem família, entre outras. Segundo a Declaração de Salamanca, o processo de inclusão é primordial para garantir a dignidade humana e o gozo dos direitos humanos. Na escola, ela deverá se voltar para atender às necessidades dessas crianças e jovens através do desenvolvimento de estratégias que procurem promover uma real aprendizagem e, conseqüentemente, uma verdadeira equalização de oportunidades.

Nesse contexto começaram a ocorrer, em todo o mundo, movimentações em defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais, entre as quais citamos:

- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 26 de maio de 1999, na Guatemala. A Convenção de Guatemala, como ficou conhecida, deu origem à resolução que objetiva a erradicação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, destacando que todos possuem direitos iguais e que, para atender a esse princípio, deverá haver o desenvolvimento de meios que oportunizem a integração das pessoas especiais na sociedade;
- Assembleia Governativa da Rehabilitation Internacional, realizada em 1999, em Londres e que deu origem à Carta do Terceiro Milênio. Esse documento foi elaborado com a finalidade de garantir o surgimento de uma sociedade mais justa que assegurasse a inclusão das pessoas com necessidades especiais não apenas na escola, mas em todos os aspectos da sociedade, erradicando, dessa forma, toda e qualquer forma de discriminação;
- Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, ocorrido em junho de 2001 no Canadá, e do qual se originou a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão. Nesse documento, registra-se a necessidade de haver uma parceria entre governos, trabalhadores e sociedade civil, objetivando a todos a garantia de acesso igualitário, em todos os espaços da sociedade;
- Congresso Europeu Sobre Deficiência, realizado em março de 2002 em Madrid, o qual deu origem à Declaração de Madrid que estabeleceu que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direito, devendo haver tolerância e valorização

da diversidade em todos os seus aspectos, contribuindo dessa forma, para o surgimento de uma sociedade menos exclusiva.

A Educação Inclusiva vem se estruturando em bases sólidas resultantes de discussões, estudos teóricos e práticos que envolvem a participação e o apoio de organizações governamentais e nãogovernamentais (ONGs) nacionais e internacionais, que contemplam na sua organização pessoas com necessidades especiais e educadores, todos voltados para a conquista de uma sociedade mais justa e igualitária.

Durante muito tempo, as escolas estiveram apenas voltadas para atender os alunos que se enquadravam dentro de um ideário de “normalidade”, devendo apresentar um comportamento classificado de “normal”, como também pertencer a famílias que apresentavam a mesma “qualidade”. Essa visão gerou altos índices de exclusão escolar, entre os quais muitas crianças e jovens, principalmente aqueles pertencentes às populações mais pobres, a grupos étnicos classificados como inferiores ou que apresentassem alguma deficiência, marginalizados do processo educacional. A educação inclusiva, que também é fruto de uma conjuntura histórico, volta-se para o resgate das instituições educativas como lugares nos quais deve existir o estímulo da prática de valores positivos, como o respeito à igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação e intolerância, para que, dessa forma, se possa, através dessas ações, ofertar aos alunos o pleno exercício da cidadania, além de ajudar a promover a equidade social.

2.2 A Inclusão Escolar

Após a II G. M. e até meados de 1980, antecedendo o ideário inclusivo, a escola seguia o modelo da Integração/Normalização que, no período, deu os primeiros passos em relação a uma tomada de consciência sobre as potencialidades das pessoas com necessidades especiais, aceitando nas salas de aula alunos com deficiência desde que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos.

As bases Integração/Normalização, também chamada *mainstreaming*, remontam ao final da década de 1940, na Dinamarca, quando pais de crianças com deficiência se organizaram para pedir mais atenção e menos segregação para essas crianças. Esse movimento foi bem recebido pelo poder público dinamarquês do qual Bank-Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais, fazia parte. A partir de 1959, Bank formula o

conceito de *Normalização* como fundamento para uma nova legislação de seu país, apregoando a possibilidade de o indivíduo com déficit cognitivo desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível e questionando a prática do sistema de ensino das pessoas com deficiência mental fora do sistema regular de ensino. A partir das ideias de Bank, o sueco Bengt Nirje, diretor da Associação Sueca Pró-Criança Deficiente, em 1969, atua para a introdução do conceito de *Normalização* na redefinição da legislação em seu país, defendendo a ideia de que todo o indivíduo com deficiência mental tem o direito inalienável de vivenciar no seu cotidiano situações iguais às dos considerados normais em convívio com a sociedade e que para todos, normais e pessoas com necessidades especiais, deveria haver oportunidades iguais (Smith, 2008).

Posteriormente, o princípio da Integração/Normalização se estendeu a toda Europa, América do Norte e Sul. Na Europa, segundo Franco (2009), o *Relatório Warnock* foi o documento pioneiro e fundador do princípio da Integração no continente, fazendo vários tipos de orientação para o caráter integrador da escola.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a generalização da Integração/Normalização no meio educativo vai desencadear a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras, iniciando o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos indivíduos com deficiência. Assim,

Muito rapidamente se concluiu ser desejável que essas crianças tivessem um tipo de vida tanto quanto possível similar ao das outras crianças. Daqui decorreram duas grandes implicações em termos de contextos: uma referente à escola e outra aos restantes espaços de vida. Já não se estava a falar apenas das horas que a criança passava na escola (ou na instituição) mas da vida real e global: o tempo livre, o desporto, o acesso à cultura, as relações interpessoais com a família e os pares, etc. Para que a criança com deficiência pudesse ter um tipo de vida similar ao das outras pessoas, deveriam ser introduzidas na sua vida diária normas e condições o mais parecidas possível às consideradas como habituais na sociedade (Franco, 2009, p. 102).

Para que o indivíduo com deficiência pudesse ser integrado ao meio social, houve a adoção do princípio da Integração/Normalização que, apesar de tirar as pessoas com deficiência do confinamento e levá-las para o convívio social, considera a deficiência como um problema centrado no sujeito, havendo a necessidade de modificá-lo no sentido de reabilitá-lo, habilitá-lo ou ainda educá-lo para torná-lo apto a satisfazer os padrões aceitos no meio social (família, escola, trabalho etc), Desse modo, adaptar-se ao sistema escolar era a condição fundamental, ou seja, se a criança ou jovem conseguisse acompanhar como qualquer aluno a escolarização, ele poderia ser integrado em uma turma para não “deficientes”, mas quem não fosse considerado pronto para ingressar na escola precisava ser “preparado” por

uma classe especial ou Escola Especial, até ser considerado apto. Segundo Mendes (2006, p. 389),

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. A definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido.

Nesse contexto, por exemplo, foi adotado como método educativo para as pessoas com deficiência auditiva o sistema de oralização, no qual criança e jovens surdos deveriam aprender a se comunicar utilizando a leitura labial e a fala (Goldfeld, 2002). No sistema Integração/Normalização, o método da oralização foi encarado como a única forma desejável de comunicação para o indivíduo surdo, sendo a Língua de Sinais proibida, pois, para os adeptos da oralização, ela atrapalharia o desenvolvimento oral na criança. No sistema de Integração/Normalização, se uma criança surda fosse integrada a uma escola regular, ela poderia se valer, se o caso permitisse, de um aparelho auditivo; caso contrário, teria que usar a oralização, pois, dentro desse contexto, esperava-se que ela corrigisse sua deficiência aprendendo a falar, para que assim pudesse pertencer ao grupo. Como a limitação física era sempre encarada como um problema do indivíduo, não se cogitava que professores, colegas de classe e demais membros da escola aprendessem a língua de sinais como forma de comunicação com ele. Os adeptos da Integração/Normalização acreditam na reabilitação da deficiência para que haja uma integração do indivíduo ao grupo, pois essa seria a única forma da a criança e jovem terem sucesso na sociedade. Como nessa concepção o sistema educativo deve se manter inalterado, somente as crianças aptas poderiam ser integradas, ainda favorecendo um quadro de exclusão dentro do sistema educativo (Mantoan & Prieto, 2006; Rodrigues, 2006).

A partir da segunda metade da década de 1980, o modelo da Integração/Normalização começou a ser questionado e

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, aponta para que "as crianças e jovens com NEE [Necessidades Educativas Especiais] devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (Unesco, 1994). Defende ainda que "as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras ... e devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves" (Franco 2009, p. 104).

A partir dos anos noventa, consolida-se um novo conceito, o da inclusão, tendo a Declaração de Salamanca como o documento norteador desse princípio.

A inclusão é, segundo Mendes (2002), citado por Souza (2007b, p. 42), um movimento mundial proposto como um novo paradigma, que implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos e, nesse contexto, incluem-se o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais nas instituições educacionais como forma de garantir-lhes igualdade de oportunidade.

Para ofertar uma educação para todos, as escolas necessitam transcender do ainda vigente modelo educacional elitista e excludente para, segundo Mantoan e Prieto (2006, p. 20), “... reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada”. Para tanto, a escola terá que sair da visão homogeneizante na qual todos os alunos são iguais no aprender e no comportamento.

A inclusão também pode ser definida como a capacidade de entender, reconhecer e respeitar o outro, favorecendo, desse modo, o convívio na diversidade. Assim, a educação inclusiva tem por gênese o acolhimento a todas as pessoas, sem exceção.

Segundo Unesco & MEC-Espanha (1994, p. 4)

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Algumas instituições educativas ainda estão muito longe de conseguir promover a erradicação de preconceitos e discriminação e se tornar um ambiente acolhedor, voltado para ajudar a formar uma sociedade inclusiva. Uma escola e uma sociedade que não observam o outro e que não respeitam a diversidade criam estereótipos que levam a atitudes segregacionistas, acabando por prejudicar não só as pessoas com necessidades especiais, mas todos. Portanto, uma escola que se propõe a ser inclusiva deve se voltar para uma ação educativa libertadora, humana e humanizadora, na qual a prioridade é valorizar e respeitar o próximo, seja qual for sua condição. A inclusão se legitima na atenção e atendimento das necessidades de todos, sem distinção, já que todos devem ser incluídos, independentemente de qualquer que seja a etnia e/ou cultura e/ou orientação sexual e/ou deficiência.

A inclusão é para todas as pessoas sem exceção; é para todas as minorias e para todas as crianças que são discriminadas por qualquer que seja o motivo. Para atingir os ideais de uma educação inclusiva, as instituições de ensino devem se preparar para aceitar as diferenças individuais, valorizando cada pessoa, respeitando a diversidade humana e promovendo uma aprendizagem baseada na cooperação. O grande entrave para que haja, no atual sistema educacional, a real vivência de uma postura inclusiva na escola está centrado na manutenção, por parte de alguns professores e/ou gestores da educação, de uma prática educativa baseada no autoritarismo, carente de informação e repleta de medo, de sentimento de incapacidade e de preconceito. Diante dessa realidade Zeraik (2006, p, 79) afirma que “... *para ensinar na perspectiva inclusiva é necessário ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas, todas estas ainda carregadas de concepções excludentes*”.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a inclusão no ambiente escolar gera benefícios para todos, alunos, professores e sociedade. Para os alunos, segundo Vandercook et al. (1988), citados por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a inclusão faz com que as crianças se enriqueçam emocionalmente e culturalmente por terem a oportunidade de aprender umas com as outras e ajuda a desenvolverem a solidariedade e a tolerância através do ato de se cuidarem mutuamente. Assim, a inclusão na escola faz com que as crianças possam conquistar atitudes, habilidades e valores necessários para cultivar na sociedade o respeito e o acolhimento de todos os cidadãos, independente de qualquer que seja sua condição.

A inclusão escolar, segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), ajuda os alunos:

- a obterem **Atitudes Positivas** em relação aos alunos com deficiência, sabendo que para isso faz-se necessário que os adultos propiciem o desenvolvimento de um ambiente de integração e comunicação que favoreça o surgimento de vínculos de amizade e trabalho entre os colegas, desse modo “*os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares*” (Karagiannis; Stainback & Stainback, 1999, p. 23);
- a adquirirem **Ganhos nas Habilidades Acadêmicas e Sociais** resultantes do desenvolvimento das interações professor-aluno e aluno-aluno. No caso das crianças com deficiência, principalmente as com deficiências cognitivas, a ênfase

deve sempre ser maior para as habilidades sociais, pois, mesmo que uma criança com deficiência não consiga absorver todo o currículo da educação regular, ela terá um ganho social significativo através das experiências não acadêmicas vivenciadas dentro desse ambiente educacional regular. Quando as crianças com deficiência são incluídas nas escolas e nas salas de aula do sistema regular de ensino, elas ficam preparadas para a vida na comunidade, podendo tanto usufruir de seus direitos como cumprir com seus deveres, exercendo, desse modo, o seu papel de cidadão;

- na **Preparação para a Vida na Comunidade**, pois são constantemente encorajadas e estimuladas a desenvolver habilidades sociais que as ajudam a atuar em situações cada vez mais complexas do cotidiano;
- **Evitando os Efeitos Prejudiciais da Exclusão**, impedindo a segregação, ação muitíssimo prejudicial, pois gera alienação e pouco estimula o respeito à diversidade e o desenvolvimento da cooperação.

Para os professores, segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), os benefícios de um ambiente escolar inclusivo consistem na possibilidade de uma atualização constante de suas habilidades profissionais em um ambiente baseado no coleguismo e na colaboração. Perrenoud (2000) confirma a necessidade e a importância de uma constante atualização das habilidades profissionais do professor, para uma modificação no papel e na prática docente. Assim, ele afirma que o professor deverá desenvolver 10 novas competências profissionais. Para ele, essas competências seriam:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- Trabalhar em equipe;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar sua própria formação contínua.

O desenvolvimento dessas competências pelo professor o ajudará a lidar com a diversidade, valorizando-a e respeitando-a. Desse modo, ele perceberá e poderá atender às necessidades educativas de seus alunos. O educador que desenvolve em sua prática docente o respeito e a tolerância às diferenças consegue vencer os desafios impostos pela sua profissão, favorecendo um ambiente inclusivo não somente em sua sala de aula, mas também na escola e na sociedade.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a inclusão também gera benefícios para a sociedade. Para essa, a inclusão traz ampla aceitação social, paz, cooperação, tolerância e respeito. Se um grupo social cultiva esses valores, dificilmente haverá a proliferação de ações e ideias preconceituosas e segregacionistas, pois essas são logo criticadas e rechaçadas, fazendo com que erros do passado não venham a se repetir. O cultivo da igualdade social faz com que se firme na consciência coletiva a rejeição a exclusão, pois se subentende que essa é prejudicial, já que gera uma competição desumana, na qual os considerados “diferentes” sempre ficam em desvantagem em relação aos “normais”. Desse modo, sociedades inclusivas se preocupam e lutam para que haja igualdade para todas as pessoas, independente de sua condição.

Apesar das muitas evidências dos aspectos positivos da inclusão escolar, alguns estudiosos, a partir de pesquisas desenvolvidas, defendem a manutenção de uma educação especializada para atender às crianças e jovens com deficiência. Entre esses pesquisadores encontramos o Prof. Dr. Fernando César Capovilla, da Universidade de São Paulo (USP). Segundo pesquisa coordenada por Capovilla (2011) no Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (LaNCE) da USP, na qual fez acompanhamento durante 11 anos do desenvolvimento escolar de 9.200 (nove mil e duzentos) alunos com surdez, entre a faixa etária de 6 a 25 anos, pertencentes a 15 estados brasileiros, crianças surdas aprendem mais e melhor quando inseridas em escolas bilíngues (especiais), compostas por professores e alunos que utilizam a LIBRAS para a comunicação, sendo essas instituições voltadas para atender às necessidades de aprendizagem dessas crianças.

Esse estudo, que é o maior e mais completo sobre desenvolvimento de cognição, linguagem e escolaridade de pessoas com surdez do mundo, comprovou que nas escolas regulares faltam capacitação adequada dos professores e recursos para atender às necessidades das crianças com surdez. Além disso, outro fator evidenciado foi o desconhecimento da LIBRAS pela comunidade escolar. Desse modo, a pesquisa concluiu que, diante das inúmeras dificuldades, a inclusão escolar só atenderia às necessidades das crianças com deficiência

auditiva, classificadas pela pesquisa como aquelas que tiveram uma perda auditiva tardia ou que não se classifica como surdez profunda, tendo, por isso, o português como língua materna. Porém, para a criança com surdez, ou seja, aquela que tem uma severidade da audição, tendo como decorrência a impossibilidade de ouvir, e que por isso possui a Libras como língua materna, as escolas bilíngues seriam as indicadas para atender a suas necessidades escolares, sendo essas instituições responsáveis pelo ensino do conteúdo acadêmico e pela socialização. Para Capovilla (2011), diante do quadro educativo das escolas do Brasil, o que é chamado de inclusão é na verdade um “inclusivismo”, uma questão ideológica, que na realidade pouco tem ajudado as crianças com surdez no Brasil. Para ele e para as entidades voltadas para defender os direitos das pessoas com deficiência auditiva no Brasil, a inclusão é boa, desde que ela se faça por inteiro, aceitando e atendendo às necessidades das pessoas com deficiência em suas especificidades.

A inclusão é fundamental para a consolidação de uma sociedade não só local, mas global, mais humana e igualitária. Porém, é importante lembrar que a inclusão não se faz apenas por leis, decretos ou determinações internacionais. Vandercook et al. (1988), citado por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), também alerta que não podemos chamar de inclusão a simples inserção de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular sem que haja aparelhamento físico e humano para atender às suas necessidades. Por último, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 30) enfatizam que

A inclusão não é nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.

A verdadeira prática inclusiva não pode e nem deve basear-se em diminuição de gastos orçamentários. No Brasil, o que vem acontecendo é uma imposição do Ministério da Educação (MEC) para que crianças com deficiência sejam “inclusas” no sistema regular de ensino, deixando, dessa forma, de custear as instituições especializadas, tanto públicas como privadas, voltadas para a educação das pessoas com deficiência. Essa ação levaria a uma “economia” do dinheiro público e a um enorme prejuízo para as pessoas com deficiência no país, já que, infelizmente, no sistema de ensino regular do Brasil, faltam: remuneração digna e qualificação para os docentes; estrutura física; material e recursos para o atendimento das necessidades educativas dos alunos sejam eles com deficiência ou não. Desse modo, as escolas comuns brasileiras vêm se mostrando despreparadas para lidar com o alunado de

forma geral, fator esse que acaba por gerar, como colocado por Capovilla (2011), uma deturpação do sentido da inclusão, transformando-a em um “inclusivismo” que, como no exemplo citado da escola da rede pública estadual pertencente ao programa de inclusão da SEE/AL, vem gerando dentro da escola um processo segregacionista, já que a instituição de ensino não foi devidamente preparada para atender às necessidades educativas de seus alunos. O resultado dessa prática é a propagação de um sentimento de descontentamento e frustração que leva ao desânimo e ao descrédito dos ideais inclusivos.

A educação como uma questão de direitos humanos necessita modificar seu funcionamento para realmente incluir todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não. Para isso há a necessidade de reais investimentos na estrutura física, na aquisição de materiais e, principalmente, na qualificação de uma equipe técnica (diretores, coordenadores, supervisores etc.) e de um corpo docente que precisa aprender a acolher, a respeitar e a educar todas as pessoas. Só com a aquisição dessa estrutura é que de fato haverá uma verdadeira prática inclusiva, na qual, segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), todos, independente de seus talentos, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, poderão de fato ter suas necessidades atendidas, sendo verdadeiramente preparados para a vida em sociedade. Assim sendo, os ideais de igualdade constituirão o caminho para a obtenção da melhoria da paz social.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E EM ALAGOAS E A FORMAÇÃO DOCENTE.

... Eu quero
Uma escola mais real, menos una, mais plural.
Eu quero
Uma escola onde o 'normal', é quem não busca
ser igual.
Eu quero
Uma escola que não engana, ao tratar da vida
humana.
Eu quero
Uma escola parecida, com meu jeito, minha
vida...

(Moaci Carneiro)

Não se pode discorrer sobre a educação da pessoa com deficiência no Brasil e a formação docente voltada para atender às necessidades educativas especiais, sem fazer uma contextualização com o processo histórico da formação do país e a consequente repercussão desse na condição da infância e no desenvolvimento da educação.

Barros (2009, p. 42-43) afirma que:

“Discorrer sobre e as possibilidades de desenvolvimento a partir da realidade brasileira é complexo, pois ao percorrer a história da educação brasileira, verificamos a fragilidade do seu sistema educacional, partindo inicialmente da forma como ocorreu a colonização, a distribuição da terra o controle e exercício pelo poder público, a divisão das camadas sociais e a tentativa de impor modelos de cultura letrada, acentuando já daí a dicotomia entre valores reais e valores proclamados ...”.

Assim sendo, o Brasil em grande parte da sua história foi alvo de exploração e apresentou submissão econômica e social que gerou como resultado o subdesenvolvimento, caracterizado principalmente pela fome, miséria, mendicância, favelização, analfabetismo, entre outros problemas sociais.

A pobreza histórica da maioria da população e privilégios de uma minoria, seja ela agrária ou posteriormente industrial, se refletiram na condição da infância no país. A visão da puerícia no Brasil colonial não se distinguia da europeia, já que se visualizava a criança, mas não se enxergava a infância, sendo a mesma encarada como adulto em miniatura, portanto não visualizava a criança como ser que possui suas particularidades e necessidades. Esse ponto de vista sobre a infância se relacionava à questão da pobreza, da grande mortalidade da população no Brasil colônia, incluindo a infantil, que causava um desapego às crianças, principais vítimas de morte prematura, e da escravidão que gerava uma sociedade dualista dividida entre senhores e escravos além de incluir o trabalho infantil, pois,

Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. ... pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas de inventários já apareciam com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho (Priore, 2007, p. 12).

A dicotomia da sociedade, representada pelos senhores e escravos e posteriormente entre ricos e pobres, fez com que, mesmo com a libertação da mão de obra cativa, crianças permanecessem trabalhando apesar da existência de leis que garantissem, mesmo que só no papel, sua integridade e direitos. Dessa forma, continuamos, na atualidade, assistindo a

crianças que trabalham no campo, cortando cana-de-açúcar ou como domésticas, lembrando o trabalho dos antigos escravos na lavoura canavieira ou como mucamas das “sinhas”. (Rizzini, 2007; Dourado, Dabat & Araújo 2007)

O crescimento urbano não melhora a situação da infância, já que cria uma nova versão da busca pela sobrevivência. São eles vagabundos, pivetes e atuais “cheira-cola”; são crianças que, na luta pela vida nos grandes centros urbanos, roubam, matam, prostituem-se, viciam-se e são comercializadas pelo tráfico humano. Segundo Leal e Leal (2002), só no Brasil existem 110 rotas de tráfico interno e 131 de tráfico internacional de crianças e adolescentes, o que constitui o retrato da miséria no país, evidenciando um Estado que continua a negar-se em oferecer educação, respeito e dignidade à infância brasileira.

A pobreza no Brasil, gerada nos primórdios da colonização e o conseqüente descaso com a infância refletiram e ainda repercutem no processo educacional do país que sempre esteve voltado para atender aos privilegiados sociais, sem incluir, os pobres e os indivíduos com necessidades especiais. O desenvolvimento da educação no Brasil demonstra a existência de duas negativas: a de qualificar adequadamente educadores e a de proporcionar educação para as massas trabalhadoras. Se a educação contempla essas massas, ela se diferencia da educação proporcionada às elites, o que se pode confirmar no decorrer do desenvolvimento histórico da educação no Brasil que se inicia com os jesuítas e se amplia até os dias atuais (Ghiraldelli, 2008).

Neste capítulo, serão enfocadas, em cada uma das etapas da organização política do Brasil, a evolução do sistema educacional, a formação de educadores, principalmente aquela voltada para o trabalho com pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs), e a situação da criança carente e da criança com deficiência, pois durante a maior parte da História do Brasil se “... *definia a criança pobre quase sempre como ‘anormal’, ‘deficiente’ ou ‘delinquente’*” (OAB, 2006, p. 12). Esses dois grupos estão intimamente ligados não só pela definição, mas também pela condição socioeconômica, já que era a população pobre e mestiça que deixava sua prole “deficiente” perambulando pelas ruas das cidades, explicitando para todos os seus “defeitos”. Desse modo, durante muito tempo, a “deficiência só existiu” nas classes menos favorecidas, pois, na abastada, a “deficiência” se mantinha enclausurada, longe dos olhares reprovadores de uma sociedade que se caracterizava por ser preconceituosa e conseqüentemente segregacionista.

1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

A educação no Brasil, desde os seus primórdios, sempre esteve voltada para atender aos interesses de uma minoria, não estando as pessoas com deficiência incluídas nesse grupo de privilegiados.

O processo educativo brasileiro se iniciou no período colonial, mais especificamente na transição do regime de capitânicas hereditárias (1532-1549) e instauração, por D. João III, do Governo Geral e com a posterior chegada dos jesuítas. Segundo Ghiraldelli (2008), o Padre Manoel da Nóbrega (1517-1570) e mais dois outros jesuítas que chegaram em terras brasileiras na armada do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, foram os primeiros professores do Brasil. Os jesuítas que vieram para a América portuguesa tinham basicamente dois objetivos: a conversão dos “gentios” e o “... ensino das crianças ... Preocupação que, aliás, também estava expressa no Regimento do governador Tomé de Sousa, ...” (Chambouleyron, 2007, p. 55). O domínio jesuíta na educação brasileira durou aproximadamente duzentos anos, tendo, por assim dizer, o monopólio do ensino em terras brasileiras.

O trabalho de Manoel da Nóbrega se ateve à catequese dos indígenas, principalmente na tentativa de combater a antropofagia, costume existente entre algumas tribos nativas, como também impugnar a exploração desses indivíduos pelo colonizador português. A catequese não se destinava apenas aos adultos, mas também

... as crianças índias pelos padres jesuítas [que tinham] por objetivo batizá-las e incorporá-las ao trabalho.

Os padres, embora não aceitassem os castigos violentos e a matança de índios pelos portugueses, fundaram casas de recolhimento ou casas para meninos e meninas índias, nas quais, após separá-los de sua comunidade, impunham-lhes os costumes e normas do cristianismo, tais como o casamento religioso e outros dogmas, com o intuito de introduzi-los na visão cristã do mundo (Faleiros & Faleiros, 2007, p. 19).

Além da doutrinação dos indígenas, os jesuítas fundaram várias escolas de ordenação com o objetivo principal de formar religiosos, mas que também abriam suas portas para os que buscavam apenas a instrução. Para esses, as escolas jesuíticas tinham por objetivo formar jovens letrados e dignos, ou seja, futuros propagadores dos valores defendidos pela Companhia de Jesus.

Foi graças a essas instituições religiosas de ensino gratuito que alguma instrução chegou até aos filhos dos colonos brancos e mestiços. Segundo Ghiraldelli (2008), o projeto de estudo de Nóbrega para a classe menos favorecida estava mais baseado no ensino da leitura

e da escrita e no aprendizado profissional, ligado principalmente à agricultura. Já a educação da prole das famílias mais abastadas era feita pelos preceptores, que se encarregavam do ensino das “primeiras letras”. Dessa forma, a educação dos brancos privilegiados economicamente, nas instituições educacionais da Companhia de Jesus, se voltava para os jovens já letrados com o objetivo de complementar-lhes o conhecimento visando ao enveredamento de estudos na Europa.

No advento da expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e conseqüentemente das colônias portuguesas (1759), já existiam no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino.

Nessa época, muitas das crianças livres, proles de famílias pobres que não tinham acesso à escolaridade oferecida pelos colégios jesuítas, sofriam com a falta de cuidado e de atenção dos pais e da sociedade. Como ainda nos tempos atuais, não só no Brasil mas no mundo, era comum, por exemplo:

O abandono de bebês recém-nascidos ou de crianças ... nos séculos XVII e XVIII no Brasil colonial. Meninas e meninos eram abandonados em calçadas, praias ou terrenos baldios, falecendo por falta de alimento, pelo frio, ou passando a conviver com as lixeiras, tendo por companhia cães, porcos e ratos nas ruas fétidas das desorganizadas e nascentes cidades brasileiras (Torres, 2006, p. 103).

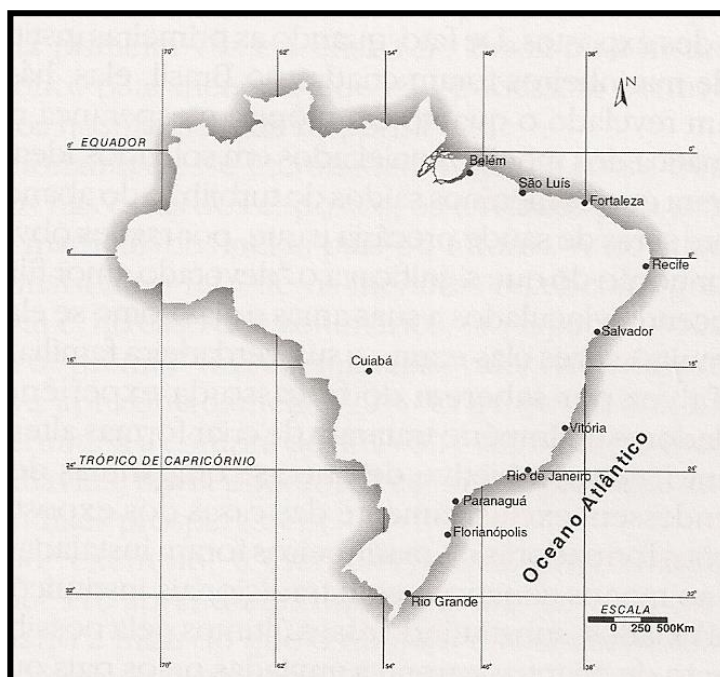
Em muitos casos, a morte dessas crianças largadas pelas ruas ocorria também pelo ataque de cães, que as comiam vivas na frente dos transeuntes. Tal descaso com a infância no Brasil colônia gerou um enorme incômodo em Antonio Paes de Sande, governador da província do Rio de Janeiro, que se motivou a pedir ao Rei de Portugal providências contra o cruel ato de se abandonar crianças pelas ruas da cidade. O abandono e os maus tratos também atingiam as crianças que possuíam necessidades especiais, já que também eram *“abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”* (Jannuzzi, 2006, p. 9).

Do século XVI ao início do século XVIII, não se tem nenhum registro sobre a educação das crianças com deficiência no Brasil. Segundo Jannuzzi (2006), o que poderia ter ocorrido no período, como forma de socorrer as crianças desvalidas, incluindo as portadoras de deficiência, era a ação das Santas Casas de Misericórdia que, segundo a tradição europeia, cuidavam dos pobres e dos doentes. A primeira Santa Casa do Brasil foi, segundo Ivamoto (1998), fundada em Santos, no ano de 1543 por Braz Cubas (1507-1592) que recebeu ajuda dos moradores da área para a sua construção. Provavelmente a inauguração desse primeiro estabelecimento filantrópico do Brasil colônia foi no dia primeiro de novembro de 1543, data que, segundo o costume lusitano da época, era reservada para as grandes comemorações. Essa

instituição se chamou Hospital de Todos os Santos, inspirando-se no nome do grande hospital de Lisboa e na data da sua fundação. Posteriormente foram abertos no Brasil vários outros estabelecimentos como esse pelas áreas já ocupadas pelos colonizadores.

Apesar de a criação desses estabelecimentos datar do século XVI, foi somente no século XVIII que essa entidade filantrópica, que teve como objetivo inicial a distribuição de esmolas e oferecimento de locais para sepultamento, passou a acolher crianças abandonadas. O que motivou o abrigo e cuidado das crianças desamparadas foi a implantação nessas instituições, principalmente nas localizadas em Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, das chamadas “Rodas de Expostos¹” (Figura 1). A denominação *exposto* utilizada no período foi herdada de Portugal que já a empregava desde o século XV, tendo sido ela dada às crianças abandonadas por seus parentes, as quais também eram denominadas de enjeitados (Torres, 2006).

Figura 1 – Casas de Expostos: 1726-1855



Fonte: Venancio, 2007, p. 197.

¹ A Roda dos Expostos foi uma das instituições brasileiras de maior duração. Criada na colônia, multiplicou-se no período imperial e conseguiu manter-se até a República. A última Roda dos Expostos foi a da Santa Casa de São Paulo que só foi extinta 1950 (Kuhlmann & Rocha, 2006).

A situação do abandono infantil no Brasil colônia atingia números alarmantes, tendo em vista que

Somente os estabelecimentos da Santa Casa do Rio de Janeiro receberam mais de cinquenta mil crianças enjeitadas entre os séculos XVIII e XIX, o que assinala a dimensão do problema. Em alguns centros urbanos, no século XVIII, até 25% dos bebês eram abandonados e cerca de 70-80% faleciam antes de completar sete anos (Torres, 2006, p. 105).

No Rio de Janeiro do século XVIII, a questão do menor abandonado era um grave problema. Diante de tal situação, o comerciante português Romão de Mattos Duarte, em 1738, por iniciativa própria, fundou na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, a Casa da Roda, posteriormente denominada Casa dos Expostos e atualmente Educandário Romão de Mattos Duarte, em homenagem ao seu fundador (Gandelman, 2001).

As crianças acolhidas nessa instituição eram examinadas pelo médico da Casa, para verificar sua saúde. Esses exames eram todos anotados nos livros de registro das Santas Casas, com o objetivo de relatar as condições em que as crianças chegavam a essas instituições, descrevendo-se toda a situação referente ao momento do seu encontro na roda, desde a hora até o tipo de roupa em que estavam vestidas, sendo os problemas físicos relatados com minúcia (Jannuzzi, 2006).

Segundo Gandelman (2001), as crianças deixadas na roda eram recolhidas e muitas delas criadas pelas religiosas dessas instituições, tendo papel relevante nesse processo as escravas e as amas.

As crianças abandonadas mais saudáveis eram entregues para serem criadas por mulheres livres, na maioria mestiças, que se propunham a tal feito. Segundo Kuhlmann e Rocha (2006), essas senhoras eram chamadas de criadeiras, amas ou ainda de mercenárias e recebiam, juntamente com a criança, um enxoval completo e ainda uma quantia mensal para ajudar no sustento do enjeitado. As irmãs de caridade faziam visitas periódicas às casas das criadeiras, certificando-se da qualidade do tratamento dado aos menores, que na maioria das vezes era péssimo, pois a pobreza, a ignorância, o descaso, a irresponsabilidade, os vícios e as doenças das amas ocasionavam um atendimento insatisfatório às necessidades dos menores, motivo pelo qual, a mortalidade dos pequenos enjeitados era altíssima, como confirma o seguinte relato: “... na Casa de Expostos, havia grande mortalidade. Em torno de 90% das crianças morriam, por omissão ou falta de condições da própria Santa Casa ou por desinteresse da Corte”. (Faleiros & Faleiros, 2007, p. 20). Quando as crianças conseguiam

sobreviver, ao atingirem a idade de oito anos, para meninas, e de sete anos, para meninos, eram devolvidos à Casa dos Expostos.

A realidade das Casas dos Expostos também foi relatada na literatura brasileira, por Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) na crônica “Pai Contra Mãe”, a qual conta a necessidade de um casal de abandonar seu primogênito na Roda por questões financeiras:

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar aos dois jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular...

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dois dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. "Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos²." ...

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica arranjara de si mesma a dieta para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. ... Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe. Assim se fez; o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da Rua dos Barbonos (Assis M., 2005, pp. 201-203).

Essas instituições, além de acolher as crianças desprezadas por seus familiares, também se propunham a cuidar das mesmas até a idade de sete anos completos, quando eram encaminhadas, no caso das meninas para os Seminários; as mais bem-aventuradas lá continuavam até que se formassem professoras ou, a partir dos 14 anos, saíam do recolhimento para se casar com pretendentes que provassem ter ofício e domicílio fixo; já as de menor sorte eram destinadas às manufaturas e a famílias, que as recebiam na condição de domésticas (Jannuzzi, 2006; Torres, 2006; Venancio, 2002).

Já no caso dos meninos, Venancio (2007) e Torres (2006) afirmam que eram encaminhados para o Seminário no qual permaneciam até obter uma profissão ou serem preparados para seguir a carreira eclesiástica. Os meninos apontados para seguir o caminho do sacerdócio eram levadas para o Seminário dos Órfãos de São Pedro, localizado no Rio de Janeiro. Essa instituição pertencia à Ordem Religiosa Diocesana e abrigava meninos órfãos aos quais se dava educação que era conveniente aos que “buscavam” ter ingresso na vida religiosa, com exceção dos que tinham ascendência árabe, judaica ou negra, consideradas etnias infectas. Esses rejeitados iam parar nas manufaturas, nos Colégios Agrícolas, nas Colônias Correccionais, nos Abrigos de Menores Delinquentes e nas Companhias de Aprendizizes Marinheiros e de Aprendizizes Artífices dos Arsenais da Marinha. Os que eram

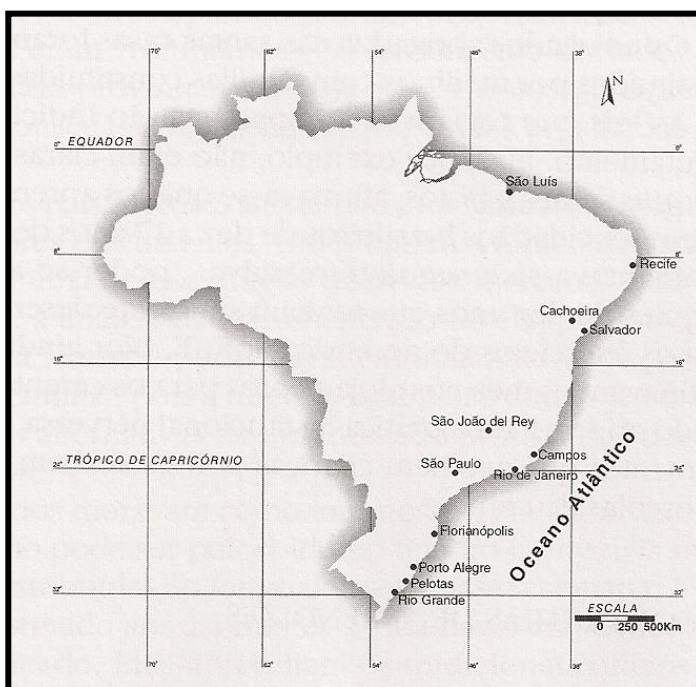
² A Rua dos Barbonos foi o quarto endereço da Casa dos Expostos do Rio de Janeiro, permanecendo nesse local até 1906; tendo como endereço final a Rua Marquês de Abrantes, que se transformou na sede definitiva da Casa dos Expostos, desde então denominada Educandário Romão de Mattos Duarte (Gandelman, 2001).

recrutados pelas escolas de marinheiros (Figura 2) iam trabalhar como grumetes nos navios mercantes e nos Arsenais da Marinha.

A vida das crianças do arsenal estava longe de ser aprazível. No estaleiro, os meninos trabalhavam lado a lado com escravos, índios destribalizados e homens livres das mais variadas origens. ... A chibata era aplicada com frequência e os aprendizes ficavam alojados na Presiganga, navio-presídio que abrigava criminosos e prostitutas. Além disso, os meninos não recebiam salário algum por seus serviços, o que os aproximava da condição de cativos. Em contrapartida, os administradores do arsenal comprometiam-se a fornecer ... alguns alqueires de carne-seca e farinha de mandioca destinados à alimentação diária. Tal alimentação baseada em farinha de mandioca, produto fraco em proteínas, causava várias doenças (Venancio 2002, pp. 151-152).

Devido aos maus tratos, ao trabalho pesado e à alimentação deficiente em nutrientes, muitos meninos padeciam vitimados por anemia ou graves infecções. Dessa forma, era normal ver “*um menino robusto, alegre, brincador e bem nutrido começar a definhar, emagrecer, tornar-se, melancólico e adquirir a cor pálida, macilenta, terrosa, amarelada algumas vezes, com tosse de quando em quando ...*” (Venancio, 2007, p. 196), sintomas que evidenciavam a tuberculose, abreviando a vida de muitas dessas crianças.

Figura 2 – Companhias de Aprendizes Marinheiros: 1840-1864



Fonte: Venancio, 2007, p. 197.

Comparando os dados das Figura 1 e 2, nota-se que um número significativo de escolas de marinheiros seguia a rota das casas dos expostos que, durante um determinado período, foram o principal local de recrutamento dos novos marinheiros.

As rodas dos expostos também adquiriram o objetivo de evitar os chamados crimes morais, pois eram elas que resguardavam as mulheres brancas do escândalo, principalmente as solteiras que engravidavam antes do casamento. Na época, em que o regime patriarcal fundamentava as relações sociais, exigia-se que as mulheres tivessem um comportamento recatado, sendo inadmissível que as mesmas mantivessem qualquer tipo de contato com o sexo oposto antes do matrimônio. O constrangimento do reconhecimento público da paternidade de um filho bastardo era uma ação inconcebível, restando às moças que saíssem das “rédeas” a internação em um convento ou a morte, alternativa mais drástica e plenamente aceitável socialmente, cabendo ao pai ou aos irmãos da moça sentenciarem e a executarem. A colocação das crianças na roda dos expostos era precedida por partos clandestinos feitos em conventos, em simulações de viagens ou em longos retiros na casa de parentes distantes da genitora. Ao escolherem essa ação muitas mulheres evitavam o abandono, o infanticídio de seus filhos, a dura condenação da moral patriarcal, a sobrevivência em meio à pobreza, também assim agindo para se resguardarem da vergonha social de gerar um filho com algum tipo de deficiência (Torres, 2006; Jannuzzi, 2006).

Outros fatores que geravam a prática do abandono das crianças eram, por exemplo, a

... morte repentina dos pais, não existindo orfanatos para recém-nascidos no Brasil colonial. Outro fator era a grande mortalidade de mães no parto, as quais recebiam até a extrema-união antes de darem à luz. Já o fator econômico poderia levar ao abandono, tanto nos casos de órfãos como de filhos legítimos com pais vivos. “Para uma família estruturada, mas de poucos recursos, **o nascimento de uma criança com problemas físicos ou mentais significava perigo à sobrevivência econômica**” (Torres, 2006, p. 105, grifo nosso).

Dentro do percentual de crianças abandonadas no período, nas rodas dos expostos, os com deficiência se sobressaiam, tanto que, segundo Januzzi (2006), supõe-se que a maioria dos desamparados apresentava algum tipo de defeitos físico ou mental.

A realidade rural, em relação à infância e à pessoa com deficiência, era diferente da realidade urbana. O abandono de crianças no campo era algo raro, pois a necessidade de mão de obra era grande e a impossibilidade financeira de pequenos agricultores e pescadores para a compra de escravos era grande. Assim, o trabalho familiar, seja dos adultos, idosos ou crianças, se fazia premente para a sobrevivência. Diante dessa realidade, o trabalho infantil, além de ser encarado como algo normal, era largamente utilizado, fazendo com que, desde

tenra idade, crianças já trabalhassem na terra e também em outras atividades, como no auxílio do preparo de alimentos, no transporte de água, na alimentação dos animais, entre outras. Assim sendo, os pequenos, desde cedo, já tinham a responsabilidade de auxiliar na sobrevivência da família (Rizzini, 2007).

Diante da necessidade da mão de obra infantil, o abandono das crianças no campo era evitado, já que sua função produtiva era necessária e conseqüentemente garantida. Crianças enjeitadas pelos seus familiares eram facilmente adotadas como filhos de criação ou agregados. Esse fato não ocorria apenas com as crianças ditas normais, mas também com todos aqueles que tivessem condições de produzir, daí por que, para esses grupos, a noção de deficiência era quase inexistente, já que, independente da necessidade especial apresentada por esses indivíduos, sempre havia alguma tarefa que eles poderiam executar (Januzzi, 2006).

Nos centros urbanos, a situação era diferente já que as atividades econômicas se diferenciavam das rurais. Nas cidades, já existia a necessidade de uma mão de obra especializada, seja através da exigência de alguma habilidade específica para o trabalho artesanal, seja pela necessidade da força física, como nas atividades portuárias. O trabalho infantil tinha valor reduzido ou dispensável. Outro ponto a ser observado é que, apesar de existir pobreza no meio rural, nele não havia miséria, característica marcante das cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Vila Rica e São Paulo, os maiores centros urbanos do período, nos quais a brutalização acentuada de seus habitantes era fator necessário para a sobrevivência em meio à falta de condições mínimas de vida (Priore, 2007; Torres, 2006).

Diante da realidade brasileira entre o século XVI e a segunda metade do século XVIII, período marcado pela expulsão dos jesuítas (1759), percebe-se que a educação era de acesso restrito à população saudável havendo uma quase total exclusão das pessoas com deficiência nesse processo. A educação, em particular a das pessoas com necessidades especiais, sofreu algumas mudanças a partir do século XIX durante a estada da família real portuguesa no Brasil e posteriormente com a proclamação da independência e a instauração do Império.

2. A EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO

O ensino no Império se dividiu em: primário, secundário e superior. Esse último só pôde ser oferecido no Brasil graças às iniciativas de D. João VI. No período em que a realeza portuguesa se abrigou em terras brasileiras, sempre houve a preocupação em buscar

assemelhar a colônia à Corte. Para alcançar tal objetivo, várias iniciativas foram tomadas, entre elas a criação da imprensa, do Jardim Botânico e das escolas superiores, que ofereciam os cursos de Cirurgia na Bahia e o de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (Ghiraldelli, 2008).

Um ano após o regresso da família real para Portugal (1821), D. Pedro I proclama a independência e outorga a primeira Constituição do Brasil (1824), na qual se encontrava um tópico sobre a educação. Segundo esse documento, que durou todo o período imperial, a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos, devendo o Império possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Infelizmente a realidade não correspondia à determinação legal, já que esse período demonstrou uma enorme carência de instituições educativas bem como de professores (Verçosa, 2006; Ghiraldelli, 2001).

A falta de educadores no Brasil imperial era um fator marcante. Para contornar essa situação, em 1835, surgiu a primeira escola normal do país, em Niterói, tendo posteriormente inaugurada a da Bahia (1836) e a de São Paulo (1846). No entanto, essas instituições de ensino normal não conseguiram atender à demanda na formação de professores, quando foi adotado o “jeitinho brasileiro” para solução dessa problemática. O primeiro passo foi, segundo Ghiraldelli (2008, p. 28), instituir o

...“método lancasteriano de ensino”, pela Lei de outubro de 1827. Por tal método, o ensino acontecia por “ajuda mútua” entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, o número insuficiente de professores e escolas e, é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional.

Além da adoção do método lancasteriano, foi criada, em 1854, a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária que tinha entre as suas funções a preparação de professores primários. Apesar da criação da Inspeção Geral, o problema da falta de educadores permaneceu, tendo sido necessário o segundo passo do “jeitinho”, que se caracterizou pela Reforma Leôncio de Carvalho de 1879. Dentro dessa reforma, foi promulgado o Decreto 7.247 que instituiu a liberdade do ensino primário, secundário e superior. A liberdade de ensino era entendida na nova Lei como a possibilidade de qualquer indivíduo assumir a regência de uma sala de aula, em qualquer um dos níveis educacionais, desde que, por julgamento próprio, o mesmo se achasse apto para tal função. Infelizmente é uma característica do Brasil, principalmente quando se trata da educação, buscar soluções rápidas e pouco confiáveis. A utilização de pessoas sem qualificação adequada na educação gera uma ação educativa

deturpada e confusa em que se coloca em primeiro plano a quantidade em detrimento da qualidade (Ghiraldelli,2001; Ghiraldelli,2008). Provavelmente essa falta de exigência profissional da educação seja a explicação histórica para o atual ideário de que qualquer pessoa poderá assumir a sala de aula, principalmente nos cursos superiores, nos quais bacharéis das mais variadas áreas assumem a regência de disciplinas, muitas vezes ligadas aos cursos de licenciatura, sem o menor conhecimento pedagógico para tal função. Pode-se assim observar que as primeiras iniciativas com relação à educação popular no Império esbarravam não somente nas condições reais do país, mas também em um discurso ideológico do governo que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores. Dessa forma, a educação primária para o povo, citada na Constituição Outorgada de 1824,

... foi relegada ao esquecimento. Assim, em 1878 vamos ter: 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes. Portanto, apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusara um índice de 78% de analfabetos no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais (Jannuzzi, 2006, p. 6).

Diante desse quadro de falta de educação, que atinge a maioria da população, e da falta de profissionais para trabalhar com as salas de crianças e adultos “normais” surgem as indagações: como estaria, nesse período, a educação das pessoas com necessidades especiais? Existiria alguma formação voltada para preparar professores para o trabalho com essas pessoas? Nos primeiros anos desse período, não se tem conhecimento de nenhuma ação educativa destinada especificamente a pessoas com deficiência. Nessa época, por conta do número excessivo de crianças abandonadas, algumas províncias mandaram buscar religiosas da Europa com objetivo de cuidar dessas crianças e, por sua vez, também educá-las. Como entre esses meninos e meninas desamparados existiam também crianças com deficiência, aqueles que apresentavam necessidades especiais em grau mais leve também usufruíram dessa educação (Jannuzzi, 2006).

Em 1835, pela primeira vez, se suscitou algo em relação à educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil, sendo Cornélio Ferreira França, deputado pela província da Bahia, o pioneiro nessa preocupação. Ele apresentou à Assembleia Geral Legislativa um projeto para a criação de uma Cadeira de Professores de Primeiras Letras para o Ensino de Cegos e Surdos-Mudos, nas Escolas da Corte e das Capitais das Províncias. A preocupação de Cornélio estava muito além da realidade do Brasil, pois, no período da exposição do projeto,

não se conseguia oferecer educação para todos nem formar professores para trabalhar com os ditos normais, quanto mais com os que apresentavam necessidades educativas especiais. Por conta dessa situação, o plano do Deputado foi rapidamente arquivado (Fontana & Vergara, 2006; Lanna, 2010).

Passaram-se mais de vinte anos após o projeto de Cornélio França, para que houvesse uma retomada do discurso sobre a necessidade de uma ação educativa direcionada para as pessoas com deficiência. Essa iniciativa pela busca de uma educação que não estivesse apenas voltada para os ditos normais só foi possível graças a algumas alterações positivas na sociedade, entre os quais se pode citar o “... *crescimento econômico no país, estabilização do poder imperial, crescente penetração de ideias trazidas principalmente da França, pela elite que lá ia estudar, e a influência de vultos ... que facilitaram certas conquistas no campo educacional ...*” (Jannuzzi, 2006, p. 10). Essas pessoas influentes estavam todas ligadas ao imperador e de forma direta ou indireta possuíam contato com pessoas com necessidades especiais, como é o caso de José Francisco Xavier Sigaud, médico do imperador e pai de Adéle Marie Louise, menina cega.

A história de José Francisco Xavier Sigaud (1796-1856) está ligada à de José Álvares de Azevedo (1834-1854), jovem cego, descendente de família abastada que estudou na França no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Ao regressar para o Brasil em 1851, Azevedo se preocupou com o abandono dos cegos no país e, como medida para o problema, escreveu e publicou, na imprensa, artigos sobre as possibilidades e condições de pessoas cegas poderem estudar, sendo ele próprio um exemplo dessa realidade. Entre suas atividades, traduziu para o português e publicou o livro “História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris” de autoria de J. Dondet. Azevedo tornou-se professor do Sistema Braille para pessoas cegas no Brasil. Segundo Fontana e Vergara (2006, p. 137) “*A escrita braille foi criada na França, por Louis Braille, no século XIX, e, ainda que poucos o saibam, o Brasil foi um dos primeiros países a adotar o sistema ...*”. Utilizando-se do Sistema Braille, José Álvares de Azevedo ensinou a ler e a escrever muitas pessoas, tirando-as do analfabetismo e, através do respeito conquistado socialmente por seu desempenho acadêmico, tornou-se preceptor de Adélia Sigaud, filha do Dr. Francisco Xavier Sigaud.

Ao manter contato direto com Azevedo e reconhecer seu trabalho, Sigaud motivou Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), o Visconde do Bom Retiro, a apresentar ao Imperador D. Pedro II um projeto por ele idealizado e que resultou na criação, do “*Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado no Rio de Janeiro em 17 de setembro de 1854, e que viria,*

mais tarde, a tornar-se o Instituto Benjamin Constant, referência nacional para a inclusão de pessoas com deficiência visual” (Fontana & Vergara, 2006, p. 137). Sigaud foi o primeiro diretor do recém-criado Instituto dos Meninos Cegos, cuja criação foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir aos cegos o direito à cidadania, como também foi a primeira instituição de Educação Especial da América Latina.

O objetivo do Instituto era proporcionar, em regime de internato, “... *o ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais*” (Jannuzzi, 2006, p. 12). O instituto não atendia a muitos alunos. Em 18 anos de funcionamento, apenas 46 alunos foram matriculados, dos quais apenas 16 concluíram os estudos e desses 13 alunos se tornaram professores da própria instituição, sendo esse trabalho restrito aos alunos do Instituto.

Dos primeiros diretores do Instituto o que mais se destacou foi o professor de matemática Benjamin Constant, que dirigiu essa instituição por vinte anos. Em sua homenagem, o Instituto dos Meninos Cegos passou a chamar-se, a partir de 24 de janeiro de 1891, Instituto Benjamin Constant (IBC), nome que permanece até os dias atuais.

Constant, no tempo em que dirigiu o Instituto, elaborou um novo regulamento, aprovado em 1890, que tinha como base a laicidade³, liberdade de ensino e gratuidade da escola primária, nele presente também a preocupação de oferecer aos alunos, além de práticas profissionais, as disciplinas científicas como forma de aproximar essas crianças da proposta educativa que vigorava fora do Instituto. Apesar da preocupação em proporcionar oportunidades educacionais mais amplas para as pessoas com deficiência visual da instituição,

... a ênfase no ensino profissional mantinha a característica dessa instituição desde a sua criação. Essa profissionalização, defendia em nome da garantia da subsistência do cego e de sua família, abrangia sobretudo as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador de cordaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas, etc. no fundo, predominava na proposta o que já vinha sendo valorizado para a educação das camadas populares (Jannuzzi, 2006, p. 26)

Os trabalhos manuais oferecidos no IBC, entre outros, também foram introduzidos nas escolas públicas primárias para crianças “normais” como também nos orfanatos. A justificativa para tal orientação educacional foi a de que a sociedade brasileira ainda era predominantemente agrária, na qual prevalecia a prática de trabalhos manuais desenvolvidos a

³ Laicidade é um dos princípios dos Estados Modernos, designa o princípio de separação do poder político e administrativo do Estado, do poder religioso. A palavra "laica" refere-se às pessoas ou instituições que seguem esse princípio. Na ação educativa, não se aborda, do ponto de vista da fé, qualquer formação religiosa (Domingos, 2008).

partir de ferramentas rudimentares, sendo esse tipo de organização de produção predominante na época.

Já no que se refere aos indivíduos com deficiência mental, Jannuzzi (2006) explicita a quase inexistência de registros específicos sobre sua educação durante o Império. Como a sociedade imperial era pouco urbanizada e primitivamente aparelhada, não havia a exigência de conhecimento intelectual para o desenvolvimento das atividades, havendo sempre alguma tarefa que as pessoas com deficiência mental poderiam executar. As escolas, por sua vez, ainda não tinham assumido o papel de distinguir os indivíduos “sãos” dos com deficiência mental, já que a elas só tinham acesso os filhos “normais” das camadas mais abastadas. Portanto, nessa sociedade, dificilmente alguém era considerado com deficiência, excetuando as crianças com problemas mais graves e conseqüentemente mais aparentes, que despertando a atenção e a rejeição social, tinham por destino o recolhimento em suas casas ou em algum estabelecimento.

As instituições que acolhiam as pessoas com déficit cognitivo eram parcas e não tinham o objetivo de educá-las, mas de apenas retirá-las do convívio social. Como exemplo dessas instituições, têm-se as Santas Casas, o Hospício D. Pedro II, construído no Rio de Janeiro em 1852, marco fundador da psiquiatria no Brasil, e o Asilo para Alienados São João de Deus, fundado em 1874, em Salvador, Bahia. Esses locais funcionavam de forma precária, e as crianças com deficiência mental destinadas a essas instituições não recebiam qualquer tipo de atenção diferenciada; ao contrário, estavam ali segregadas socialmente, em convívio direto com internos adultos e sujeitas a todo tipo de agressão e promiscuidade. Percebe-se que, diferentemente dos indivíduos com deficiência visual e auditiva, como será relatado logo após, as pessoas com deficiência mental foram as mais segregadas, mal tratadas e esquecidas pela sociedade (Silva, 2008).

As pessoas com deficiência auditiva, durante o período imperial, tiveram mais sorte que os com deficiência mental. Da mesma forma que indivíduos cegos, elas tiveram o desenvolvimento de ações voltadas para a sua educação e a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), em 26 de setembro de 1857, pela atuação do Marquês de Abrantes sob a influência de Edouard Hüet, educador francês com surdez congênita. Hüet fundou o INSM com apoio de D. Pedro II, já que, segundo Reis e Silva (2012), a princesa Isabel seria mãe de um filho surdo e seu esposo, Gastão de Orléans, o Conde d’Eu, tinha uma surdez parcial.

Essa instituição que, posteriormente, em 6 de julho de 1957, foi denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), iniciou seu trabalho com 7 alunos, todos indicados pelo Imperador, e teve Hüert como primeiro professor. O INES seguia a mesma linha educacional do IBC, ou seja, oferecia, juntamente com o ensino das disciplinas científicas, o ensino profissionalizante, desenvolvido nas oficinas de encadernação, sapataria e corte e costura.

Ambas as instituições criadas no Império para atender aos indivíduos com deficiência auditiva e visual possuíam um

... atendimento ... precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos ..., numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos
A educação desses deficientes ainda não havia sido percebida pelo governo central como algo a ser resolvido ... Assim, foi fadada ao esquecimento, juntamente com a instrução pública primária ... O que de alguma forma progrediu foi o ensino superior, facilitado pelo apoio da Corte, conservado sob sua direção, e o ensino secundário, particular, propedêutico, preparatório ao superior. Era o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas, como burilamento à vida na Corte, e às poucas camadas médias ... além de meio para atingir uma posição mais alta na sociedade de então (Jannuzzi, 2006, p. 14-16)

Esse esquecimento no tocante à educação popular, seja para os ditos normais ou para os com deficiência, é explicável nos contextos social, político e econômico desse período. O Brasil se apresentava ainda como um país agrário, exportador de produtos tropicais (açúcar, algodão, café) e importador de produtos manufaturados; de poucas indústrias, nas quais predominavam as têxteis e de alimentos, mão de obra ainda predominantemente escrava. A sociedade urbana era pequena e representada pelos profissionais liberais, divididos em camadas mais pobres (sapateiros, costureiras, etc.) e as médias (professores, engenheiros, médicos, jornalistas), de militares e de uns poucos operários livres, todos sem influência política. Os principais responsáveis pelo comando político e econômico eram os latifundiários representados pelos Senhores de Engenho no Nordeste, que, mesmo com a decadência da produção açucareira, persistiam no poder, seguidos dos Barões do Café e criadores de gado bovino do Sudeste. Para eles não era interesse favorecer a educação, pois a economia agrária se baseava no trabalho manual auxiliado por instrumentos arcaicos como a enxada, o que, não exigia qualificação. O voto, por sua vez, era censitário, ou seja, vinculado ao poder aquisitivo. Assim, para as classes dominantes, não existia nenhuma situação que justificasse a atenção e urgência da ampliação e custeio da educação (Costa & Melo, 1999; Ghiraldelli, 2008).

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais, colégios privados bem instalados nas

principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país e sem nenhum direcionamento para a educação das crianças e jovens com deficiência, a que se acrescentavam alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação de profissionais (médicos, advogados, políticos e jornalistas). Dessa forma, evidencia-se o grande abismo educacional entre a minoria, financeira e politicamente privilegiada, e a maioria da população brasileira que, quando muito, tinha uma escola com uma professora leiga a ministrar aulas. As pessoas financeiramente desprovidas e as com deficiência eram quase que totalmente, excluídas do interesse do governo Imperial (Ghiraldelli, 2001; Verçosa, 2006).

3. A EDUCAÇÃO DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA ATÉ OS DIAS ATUAIS

Para entender a situação da educação brasileira nesse período, incluindo aquela voltada para as pessoas com deficiência, que se estende até os dias atuais, se faz necessário um breve esclarecimento historiográfico dessa etapa, levando em consideração as várias fases evolutivas desse sistema. Para isso adotar-se-á a seguinte divisão em períodos históricos: República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); Nacional Desenvolvimentista (1945-1964); Período Militar (1964-1985); Transição Democrática e a Nova República (1985-Hoje).

3.1 O Panorama da Educação na República Velha ou Primeira República (1889-1930)

Segundo Costa e Melo (1999), no final da década de 1880, a monarquia brasileira estava numa situação de crise, pois representava uma forma de governo que não mais correspondia aos anseios sociais. Fazia-se necessária a implantação de uma nova forma de governo que fosse capaz de fazer o país progredir e avançar nas questões políticas, econômicas e sociais. Diante da falta de apoio popular e das constantes críticas que partiam de vários setores sociais, o sistema imperial perdeu força e o movimento republicano brasileiro ganhou fôlego levando ao fim do Império e à implantação da República em 15 de novembro de 1889.

A situação política brasileira no primeiro período republicano estava voltada para atender aos interesses de uma minoria localizada principalmente na zona rural, perpetuando um regime elitista e excludente. A brutalidade dos senhores de terras e o descaso do poder público perpetuaram o panorama de pobreza da maior parte da população. A sociedade ainda era majoritariamente rural, e as atividades econômicas, em sua grande parte, continuavam sem

grandes exigências de ampliação do saber educativo. Dessa forma, o cenário educacional do Brasil não se alterou significativamente (Costa & Melo, 1999).

Diante das poucas mudanças relativas à economia e à organização social, a República Velha não representou o início de um novo pensamento e de uma nova política educacional. Mesmo sendo um período rico na promulgação de Leis⁴ voltadas para a normatização da educação, não se conseguiu gerar, na prática, uma democratização do ensino, que continuou voltado para as classes mais abastadas. Dessa forma, o quadro educacional durante a Primeira República era o seguinte:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato Em todo interior do país algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas ... (Lemme, 1953 apud Ghiraldelli 2001, p. 26-27).

O Brasil, como um país agroexportador, não sentia a necessidade concreta de universalizar a alfabetização. Essa negligência com a educação popular resultou em um gritante índice de analfabetismo em São Paulo, principal capital do país, chegando essa problemática à beira da calamidade pública no restante do território brasileiro. O descompromisso com a educação primária, apesar da garantia de sua universalização na primeira Constituição da República, de 1891, perpetuou a descentralização desse grau de ensino, estabelecido desde 1834, como também refletiu na formação dos professores, que continuou na República Velha a ser insuficiente para suprir a necessidade nacional (Ghiraldelli, 2001; Verçosa, 2006).

Se por um lado reinava a inexistente vontade de levar educação para o povo, por outro havia a necessidade de formar indivíduos qualificados para atender à demanda, tanto no setor público quanto no privado. Essa situação colaborou para a ampliação da educação secundária e da superior, ambas vistas como prioridade pelas classes dirigentes (Ghiraldelli 2008).

⁴ Reforma Benjamin Constant (1890), Código Epiácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma Rocha Vaz (1925) (Ghiraldelli, 2001; 2008).

3.1.1 Situação da infância e das pessoas com deficiência na primeira república

Diante do quadro de descaso com a instrução dos mais pobres em detrimento da manutenção do poder nas mãos de poucos, seja pela força ou pela proposital negativa em oferecer educação para as massas, questiona-se sobre a situação da infância e das pessoas com deficiência durante a Primeira República.

A falta de políticas públicas que apresentassem um interesse real por parte dos governantes para proporcionar educação para as classes populares, associada ao crescimento da urbanização decorrente do também desenvolvimento da indústria; principalmente no que é hoje a principal capital do país, a cidade de São Paulo, agravou a já lastimável conjuntura social dos habitantes das cidades. A existente situação de miséria e violência se acentuou, como também o descaso e o abandono a infância seja sem ou com deficiência (Moura, 2007).

Quando não estavam sendo explorados e expostos a atividades perigosas nas fábricas, muitas das crianças buscavam como forma de sobrevivência a criminalidade, que segundo Santos (2007), era de ordem diversa, mas de menor agressividade se comparada à ação dos criminosos adultos, já que a característica das ações dos menores se baseava na malícia na e esperteza, atributos fundamentais para a sobrevivência nas ruas. Assim, não diferentemente dos dias atuais, o furto, a prostituição e a mendicância se tornaram práticas através das quais crianças e jovens provinham o sustento próprio e de seus familiares. Esses menores, quando tinham a oportunidade, também executavam atividades lícitas, servindo de mão de obra em pequenos serviços.

Meninos e meninas estavam permanentemente expostos a todo tipo de infortúnios e, quando capturados pela polícia, eram encaminhados a instituições públicas disciplinares, as quais deveriam corrigir os maus hábitos dos menores. Nessas instituições, o processo de recuperação dos malfazejos costumes se dava pela prática do trabalho, pela atividade física e pela instrução militar. Já no âmbito educacional, as instituições ofereciam, segundo Santos (2007), aulas de leitura, gramática, escrita, cálculos aritméticos e ciências físicas, químicas e naturais aplicadas à agricultura. Apesar de existir uma grade curricular, a prática educativa nos institutos disciplinares deixava muito a desejar, já que era comum o fato de jovens, após um longo período de recolhimento nesses locais, deles saírem numa situação de semianalfabetismo.

Nesse período também foi criado o Código de Menores de Melo Matos (CMMM), em 1927, sendo esse a primeira legislação brasileira voltada para consolidar todas as leis

existentes a respeito da assistência e proteção aos menores de 18 anos. No CMMM, no Capítulo V, Art. 222 que se refere à criação, no Distrito Federal, de um Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, encontra-se, no inciso IX, a única referência sobre as pessoas com deficiência, no qual pode-se ler que estaria entre as incumbências do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores “*promover por todos os meios ao seu alcance a completa prestação de assistência aos menores sem recursos, doentes ou débeis*”.

É importante frisar que a designação “menor” vinha carregada de significado negativo, Não era destinada a crianças de boa família e por consequência bem criadas, mas à infância pobre brasileira, incluindo aquela que apresentasse algum tipo de deficiência. Desse modo, “*enquanto o Código Civil de 1916 tratava dos ‘filhos de família’, o 1º Código de Menores (1927) tratava dos menores ‘em perigo’ e ‘perigosos’, a saber: os ‘expostos’, ‘abandonados’, ‘desvalidos’, ‘vadios’, ‘mendigos’, ‘viciosos’ e ‘libertinos’*” (OAB, 2006, p. 12), “órfãos”, “petizes” ou “capoeiras”. Portanto, o Código de Menor não se referia a qualquer criança ou adolescente entre zero e 18 anos, mas à infância abandonada, delinquente e com deficiência, sendo caracterizada, segundo Gandini Jr. (2007, p. 2) como “*expostos (os menores de 07 anos), abandonados (os menores de 18 anos), vadios (os atuais meninos de rua), mendigos (os que pedem esmolas ou vendem coisas nas ruas) e libertinos (os que frequentam os prostíbulos)*”. As denominações de Gandini Jr. (2007) para essa infância abandonada do início do século XX são encontradas no livro Capitães de Areia de Jorge Amado, no qual meninos excluídos por uma sociedade elitista, desprovidos de afeto, moradia, alimentação, educação e lazer, também denominados no livro de menores delinquentes, formam um grupo de jovens que possuem como forma de sobrevivência a execução de crimes e a confiança de uns nos outros para proteger-se contra a crueldade a que estavam expostos na vivência das ruas. Vários personagens compõem esse grupo, entre eles o pequeno chamado Sem-perna, “*Coxo, o defeito físico valera-lhe o apelido*” (Amado, 1996, p. 23), que, apesar de carregar consigo mesmo uma enorme revolta, fruto da violência que sofrera, desejava

uma mão que, o acarinhasse, alguém que com muito amor o fizesse esquecer o **defeito físico** e os muitos anos talvez tivessem sido apenas meses ou semanas, mas para ele seriam sempre longos anos que vivera sozinho nas ruas da cidade, hostilizado pelos homens que passavam, empurrado pelos guardas, surrado pelos moleques maiores.

Essas crianças denominadas de expostas, abandonadas, mendigas, vadias, libertinas, etc., passavam facilmente da tutela da família para a do Juiz de Menores que, de forma arbitrária, decidia seu destino. O atendimento dado a essas crianças se centralizava na figura

desse Magistrado, que tinha o poder máximo de decidir o rumo de sua vida, podendo: retirá-la da guarda dos pais ou devolvê-la, colocá-la sob a guarda de outra família, determinar-lhe a internação em instituições até mesmo por tempo indeterminado, ou, ainda, tomar qualquer outra medida que entendesse cabível. Com frequência, a família era culpabilizada e vista como incapacitada de cuidar de sua prole. Sendo assim,

A intervenção sobre as famílias pobres, promovida pelo Estado, desautorizava os pais em seu papel parental. Acusando-os de incapazes, os sistemas assistenciais justificavam a institucionalização de crianças. Os saberes especializados vieram confirmar a concepção da incapacidade das famílias, especialmente as mais pobres, em cuidar e educar seus filhos e foram convocados a auxiliar na identificação daquelas merecedoras da suspensão ou cassação do pátrio-poder (Rizzini & Rizzini, 2004, p.70).

Diante da dura ação da magistratura, associada ao descaso governamental surgiram algumas ações da sociedade civil voltadas para amenizar a situação da infância no país, uma delas é a atuação do médico e higienista Arthur Moncorvo Filho (1871-1944). Moncorvo iniciou sua longa carreira como médico no final do século XIX, tendo publicado mais de 300 obras em defesa da infância que lhe valeram reconhecimento internacional, tudo isso em um período em que a pediatria era ainda uma ciência nova e em expansão. Arthur Moncorvo criticava com veemência o descaso do governo em relação à pobreza no setor urbano e era um bravo defensor da participação do poder público na organização dos serviços voltados para a assistência à pobreza e à infância. Através de seus estudos, chegou a mensurar o impacto negativo da negligência governamental, em relação à pobreza e à infância, para o pleno desenvolvimento das crianças e do país (Wadsworth, 1999).

Moncorvo não se limitou apenas a teorizar sobre a necessidade de um olhar especial sobre a pobreza e a infância, mas também colocou suas ideias em prática através da criação

... do Instituto de Proteção e Assistência à Infância em 24/03/1899, instituição voltada para os cuidados materno-infantis com a atuação de médicos de várias especialidades, organizada sob a forma de associação, que congregava em torno de 600 membros associados na ocasião de sua instalação (Ribeiro, 2006, p. 35).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI- RJ) tinha como objetivos proteger e cuidar da saúde e do bem-estar das crianças, principalmente

... das crianças pobres, doentes, **defeituosas**, maltratadas e abandonadas; promoção de exames médicos e inspeção das atividades das amas de leite; através de conferências, difundir entre as famílias pobres e proletárias, noções de higiene da infância; investigar as condições de vida das crianças pobres; regulamentação do trabalho da mulher na indústria, que favorecia indiretamente a criança; incentivar e estimular a fundação de maternidades, creches, jardins-de-

infância, hospitais, **dispensários e instituições para deficientes**; estimular a vacinação; regulamentar e exercer vigilância sobre o trabalho das crianças nas indústrias; promover a inspeção higiênica médica das escolas públicas e particulares (Vaz, 1905 apud Ribeiro, 2006, p. 36, grifo nosso).

Propunha-se também a oferecer serviços de ginecologia com o acompanhamento de pré-natal, de cirurgia dentária, de distribuição de leite através da participação da Companhia de Laticínios e estabelecer cooperação com os governos federal, estadual e municipal, visando à proteção dos jovens e ao apoio a todo tipo de iniciativa que pudesse maximizar a proteção à infância. A ação de voluntários, que trabalhavam sem remuneração, e das esposas dos associados, que constituíam um grupo denominado “Damas de Assistência à Infância”, ajudava o Instituto com prestação de serviços complementares, como o de costura o que permitia ao IPAI-RJ a execução de todas essas atividades (Wadsworth, 1999; Paschoal & Machado, 2009).

O Dr. Arthur Moncorvo Filho não conseguiu transformar seus institutos em agências governamentais, entretanto o modelo institucional e ideológico por ele criado contribuiu para o desenvolvimento de programas federais de assistência à criança. Em 1909, o IPAI-RJ foi reconhecido como sendo de utilidade pública municipal e, no ano de 1929, já tinha 22 filiais espalhadas pelo Brasil, entre as quais 11 disponibilizavam creches (Wadsworth, 1999).

Outro exemplo além do IPAI é o Patronato de Menores, entidade criada, segundo Kuhlmann (2000, p. 13), *“pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, em 1908, no Rio de Janeiro”*. Entre os objetivos do Patronato de Menores estavam: fundar creches e jardins da infância, proporcionar aos menores pobres recursos para o ensino primário e cursos para as mães.

Dessa forma, excetuando algumas ações civis em prol da infância que, na República, era vista como a “semente do futuro”, faltavam, por parte do governo, ações que se destinassem às crianças pobres e abandonadas, continuando a relegar esses indivíduos à miséria, à delinquência e à ausência de educação. Da mesma forma, as crianças pobres que possuíam algum tipo de deficiência também não se faziam presentes nas políticas governamentais.

A ação governamental durante a República Velha voltada para a assistência às pessoas com deficiência se baseava unicamente na manutenção do IBC e do INES, criados na década de 1850, sendo as pessoas com deficiência visual e auditiva aquelas que gozavam de maior atenção governamental. Mas, a partir do início do século XX, a disseminação dos ideais eugenistas favorece, segundo Jannuzzi (2006), mesmo com base em teorias preconceituosas, o

início de uma preocupação com a deficiência mental, relacionando-a, juntamente com os demais tipos de deficiências, a questões de profilaxia e a problemas de saúde gerados pelas degenerações da moral do ser humano, causadoras de enfermidades como as doenças venéreas e o alcoolismo.

Outro ponto relevante sobre a educação das crianças com deficiência mental no período foi a percepção da necessidade da criação de instituições escolares vinculadas aos hospitais psiquiátricos, nos quais essas crianças se encontravam internas. É importante salientar que, até essa época as crianças com deficiência mental eram encaradas como pessoas loucas e, como tais, deveriam ficar segregadas do convívio social, misturadas aos adultos dementes confinadas em hospitais psiquiátricos, sendo o principal deles o Hospício Nacional de Alienados (HNA), no Rio de Janeiro. Essa situação foi descrita por Lima Barreto (1881-1922), jornalista e escritor brasileiro em seu livro *Cemitério dos Mortos*, que registra sua internação no HNA. No livro, um breve trecho relata o encontro do autor, nas dependências do hospital, com as crianças internas: “*Em meio do caminho, encontramos bandos de crianças loucas, de menos de dez anos, que iam brincar, sob a vigilância de uma enfermeira estrangeira, alemã, parecia. Havia de todas as cores, e todas eram feias, algumas mesmo aleijadas.*” (Barreto, 2003, p.75, grifo nosso).

Segundo Jannuzzi (2006), nessa instituição as crianças ficavam quase sempre em total nudez e estavam constantemente sujeitas a revoltante promiscuidade pela convivência com adultos. Nesses locais era comum “... *contemprar ... o espetáculo angustioso das crianças passeando ... entre degenerados de toda espécie, quiçá de impulsivos, dados à prática de atos os mais repulsivos*” (Magalhães, 1913 apud Jannuzzi, 2009, p. 37).

Silva (2008) afirma que diante de tal situação, várias denúncias sobre as irregularidades no HNA foram expostas publicamente, no *Jornal do Comércio*. Destacam-se em 02 de fevereiro de 1902, as revelações de promiscuidade de crianças doentes que andariam junto aos adultos, a falta de equipamentos e itens básicos como lençóis ou mesmo camas para os pacientes, dentre outras coisas. Essas denúncias forçaram a iniciativa de criação do Pavilhão-Escola Bourneville do HNA, com o objetivo de tratar e educar as crianças “anormais”.

O Pavilhão Bourneville, ainda segundo Silva (2008), foi a primeira instituição no Brasil voltada para a assistência a crianças com deficiência mental, tendo, no período de sua criação, a pretensão de articular o tratamento médico à educação. A clientela do Pavilhão era formada por crianças indigentes, sendo o pedido de internação solicitado ora pela Prefeitura,

ora pela Policia do Rio de Janeiro, então Capital Federal. Como as crianças internadas pertenciam a famílias pobres, o custeio do seu tratamento era feito pelo Estado.

Essa instituição recebeu esse nome em homenagem ao médico francês Désiré Magloire Bourneville (1840-1909), que ficou conhecido por desenvolver um método de educação e tratamento das crianças com deficiência mental. Silva (2008) também afirma que não existe uma unanimidade quanto à data da criação do Pavilhão-Escola Bourneville, havendo fontes secundárias que apontam o mês de fevereiro de 1904. Após a sua inauguração, essa instituição ficou sob a orientação de Fernandes Figueira, proclamado como sendo o maior pediatra daquele tempo. Esse estabelecimento foi o primeiro e único no Brasil, por muitos anos, voltado para o abrigo e a educação das crianças com deficiência mental. Somente

Em 1922, Franco da Rocha, ..., construiu, no Asilo Colônia de Juqueri, um pavilhão para segregar menores chamados psicopatas do convívio de adultos. A construção antiga, com instalações sanitárias primitivas, abrigava de 20 a 30 meninos assistidos pelo *alienista*, já sobrecarregado com o trabalho das enfermarias; os cuidados prestados eram de início, médico-higiênicos, sem intervenções pedagógicas (Baptista, 1938 apud Monarcha 2010, p. 8).

O Asilo dos Alienados do Juqueri foi inaugurado em 1898, sob a administração do médico psiquiatra Francisco Franco da Rocha, no estado de São Paulo, tornando-se posteriormente um hospital de referência por muitos anos. Em 1927, para substituir o antigo e defasado prédio do Pavilhão-Escola do Juqueri, iniciou-se a construção de um novo edifício, que, ao contrário do anterior, seria erguido

... com técnicas e materiais construtivos modernos na época: tijolos, concreto armado, telhas francesas, janelas Hitz — esquadrias de ferro para contenção de fugas, embora imitassem vidraças comuns —, pisos revestidos de ladrilho ou linóleo, paredes internas e externas impermeabilizadas, instalações de luz, telefone, água, esgoto embutidas, segundo normas da engenharia sanitária; pintura dos ambientes internos em tons azul, para simular atmosfera calma e alegre.

Na morfologia arquitetônica do edifício, havia inovações. No andar térreo, um hall de distribuição das acomodações, à direita, **salas de aula, sala do professor**, refeitório e copa; à esquerda, sala de trabalhos manuais, consultório do *pedopsiquiatra*, instalações sanitárias, enfermaria de urgência, museu escolar, laboratório psicopedagógico. No andar superior, à direita, dormitórios, instalações sanitárias; à esquerda, rouparia, dormitórios para o pessoal de serviço e instalações sanitárias.

De feição moderno para a época, o mobiliário de madeira era envernizado ou esmaltado: **As salas são providas de carteiras individuais, como recomendam os métodos de pedagogia especial**; o refeitório, de mesas esmaltadas em branco, de pedra mármore, como convém à higiene; os dormitórios de cama de madeira polida.

Na frente do edifício, um jardim sinuoso servia de pátio de recreio. No portal do Pavilhão-Escola, o dístico — *A criança só praticaria o bem se só do bem lhe déssemos exemplo* (Monarcha 2010, pp. 8-9, grifo nosso).

Em 1929, o novo prédio do Pavilhão-Escola do Juqueri recebeu o nome de Escola Pacheco e Silva. A criação da Escola Pacheco e Silva e do Pavilhão-Escola Bourneville, ambos anexos a hospitais psiquiátricos, confirmam a relação existente na época entre educação de pessoas com deficiência mental e hospícios. Para Jannuzzi (2006, p. 38, grifo nosso),

... esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. **Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida social de então.**

As crianças denominadas de anormais eram consideradas pela sociedade urbana da época como sem utilidade, sendo, portanto, relegadas ao afastamento social em instituições médicas ou à reclusão doméstica. Essas escolas anexas a hospitais psiquiátricos, segundo Vilela (2006), se destinavam a educar as crianças “anormais”, a princípio alfabetizando-as e, posteriormente, ensinando-lhes alguma atividade manual.

Diante desses primeiros passos em relação à educação dos “anormais”, é importante ressaltar que o movimento em defesa da educação das pessoas com deficiência não estava ligado a uma tomada de consciência de sua necessidade, mas ao interesse restrito de alguns médicos que se demonstraram preocupados com a situação de reclusão e abandono dessas crianças, como também a interesses políticos, pois, era mais barato aos cofres públicos educá-las e posteriormente incorporá-las ao mercado de trabalho do que custear manicômios, asilos e penitenciárias para encarcerá-las para o resto de suas vidas. Confirmando esse pensamento, Antonio Carlos Pacheco e Silva, sucessor de Franco da Rocha na condução do Hospital do Juqueri, após viagem aos Estados Unidos e Europa para conhecer e observar as instituições de reeducação das “crianças fracas de espírito”, declarou que:

... os anômalos mentais convenientemente assistidos desde a infância, protegidos contra as influências sociais, orientados e educados de acordo com a capacidade de cada um, podem, ao atingir a idade adulta, adquirir bons costumes e prestar serviços na indústria e na agricultura, provendo às próprias necessidades (Silva, 1937 apud Monarcha 2010, p. 8).

Mas quem eram os ditos anormais? Como se classificava quem era normal ou não? Durante a Primeira República, proliferaram estudos sobre a educação das pessoas com deficiência mental, mas todas sob a égide do lema positivista “Ordem e Progresso” e sob as

ideias higienistas, assim, os laudos dados a muitas crianças no período foram, na visão atual, erroneamente analisados.

A falta, na época, de conhecimento mais aprofundado sobre a deficiência mental dificultava a formulação de um diagnóstico real da pessoa com deficiência, cuja avaliação cabiam ao médico e ao pedagogo. O médico assumia, o desenvolvimento de pesquisas, a aplicação de testes nas crianças em idade escolar e a ajuda na formação dos futuros professores, profissionais que educariam as crianças, separando-as da rede regular de ensino e organizando-as em classes especiais. Segundo Vilela (2006), no início do século XX, psicólogos e psiquiatras brasileiros, baseados nos estudos desenvolvidos na França, influenciaram teoricamente os cursos de formação de professores, preparando as normalistas para que, quando formadas e atuando como professoras capacitadas, pudessem avaliar, identificar e separar os “anormais”, assim,

O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade ... bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não se explicitava claramente o que seria *inteligência*, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Porém, pode-se supor que estivesse relacionada com o rendimento escolar do aluno, avaliada nas notas de classe (Januzzi, 2004, p.40).

Além da observação do rendimento escolar dos educandos, era também utilizada a aplicação de testes de inteligência para fazer a identificação dos alunos ditos anormais, destacando-se no período como defensor da utilização desses testes a figura de Clemente Quaglio.

Clemente Quaglio, italiano que chegou ao Brasil em 1888, era professor da Escola Normal de São Paulo e defendia a criação de internatos, denominados por ele de asilos-escola, anexos às Escolas Normais, destinados a formar as futuras professoras para o trabalho com os chamados anormais. Segundo Monarcha (2007),

... foi dele ... a decisão controversa de aplicar a escala métrica de inteligência de Binet-Simon a populações escolares ..., sem dúvida, primeira aplicação coletiva desse instrumento, em nosso país, cujos resultados constam no livro *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil* (p. 28).

Esse trabalho foi publicado no ano de 1913 e concluiu que 13% das crianças pesquisadas eram anormais de inteligência. As aplicações dos testes de inteligência serviam para selecionar os alunos com anormalidades nas escolas, ao tempo em que favoreciam e respaldavam a criação das salas especiais que comportariam as crianças “anormais”,

consideradas incapazes de aprender e que, se juntas com as crianças “normais”, iriam atrapalhar o desenvolvimento dessas. Os testes de inteligência serviam como identificadores dos casos leves de “anormalidade intelectual”, pois os considerados graves nem sequer frequentavam as escolas públicas do país, ficando, na maioria das vezes, reclusos nos seus lares ou nos hospitais psiquiátricos (Vilela, 2006).

Quase sempre os testes se apresentavam superficiais e baseados no que seria na visão escolar da época, uma “boa norma” de conduta. Assim, professores e estudiosos poderiam rotular de “anormais” as crianças que apresentassem comportamentos “destoantes” do perfil desejado, como: falar muito, erguer com frequência a tampa da carteira, levantar-se constantemente do lugar, não atender às das ordens das professoras, etc. Portanto, durante o período, não era nada difícil um pequeno ser classificado de anormal, principalmente se esse fosse negro ou pardo, pois as ideias eugenistas prevaleciam nesse período em todo o meio acadêmico, predominando a concepção de que *“As raias da imbecilidade atingem, em geral, todos os pretos”* e pobres (Roxo, 1905 apud Silva, 2008, p. 58).

Assim que era identificada com comportamento atípico, a criança deveria ser encaminhada a uma sala especial, separada das demais, para ser educada. A separação se dava baseada no ideário de que esses meninos e meninas não aprenderiam com e nem como os “normais”, portanto, se permanecessem todos juntos, atrapalhariam o aproveitamento escolar dos considerados saudáveis.

As escolas, na época da República velha, foram muito mais locais de diferenciação e segregação do que de aprendizagem. Apesar da aparente preocupação com a educação das pessoas com deficiência, incluindo as com deficiência mental, elas não se preocupavam em proporcionar conhecimento para todos, mas apenas para aqueles que eram “capazes de aprender”, visão essa que se respaldava no argumento de que, se a criança não aprendia não era responsabilidade da escola ou do professor, mas sim, da própria criança (Silva, 2008).

Não se cogitava, por exemplo, que a utilização de métodos de ensino e conteúdos semelhantes dados para meninos e meninas de classes sociais diferentes poderia proporcionar um atraso de aprendizagem naqueles pertencentes a famílias menos afortunadas, por estarem muito distante de sua realidade. Era mais fácil taxar esses indivíduos de “retardados” incapazes de aprender (Silva, 2008).

Ainda em meio a essa concepção educativa considerando a visão sobre a deficiência mental, destacam-se também, no início do século XX, os estudos de Basílio de Magalhães, Norberto de Souza Pinto e Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho, todos contemporâneos

de Clemente Quaglio, os quais além de pesquisadores na área da educação das pessoas com deficiência mental, eram professores do Curso Normal para formação de professores (Vilela, 2006).

Basílio de Magalhães, brasileiro e de origem pobre e mestiça, destacou-se socialmente exercendo, entre outras atividades, a de educador da Escola Normal do Rio de Janeiro. Foi autor de dois livros sobre a educação das pessoas com deficiência mental, sendo eles intitulados: *Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência* publicado em 1913 e *Primeiro Congresso Americano da Criança – A Educação da Infância Normal e das Crianças Mentalmente Atrasadas, na América Latina* publicado em 1917. Defendia a aplicação dos testes como instrumento selecionador das crianças então denominadas de anormais como também a segregação dessas em instituições especializadas, supervisionadas pela figura do médico que seria o dirigente do trabalho pedagógico (Jannuzzi, 2006; Souza, 2008).

Segundo Vilela (2006), Norberto de Souza Pinto, professor de pedagogia experimental e de psicologia aplicada à educação, foi um dos idealizadores da Escola Pacheco e Silva. Norberto, seguindo o pensamento pedagógico do período, também acreditava que o fracasso escolar era forte indicativo da deficiência mental, sendo “retardados” todos aqueles que a ela não se adaptassem. Tachava-se assim a criança de anormal sem que se cogitasse, por exemplo, que o baixo rendimento poderia estar vinculado ao acesso das crianças desfavorecidas economicamente às instituições escolares, estabelecimentos esses que, até então, não as atendiam e que não estavam preparados para receber alunos com comportamento social e padrões escolares destoantes dos apresentados pelas crianças das classes abastadas. Ele também relacionava a anormalidade à ausência de moralidade, à inutilidade social e, principalmente, à criminalidade. Essa última característica do anormal levantada por Norberto tinha como fundamento científico as pesquisas norte-americanas, de forte caráter eugenista, que demonstravam estatisticamente que a maioria dos reclusos em instituições carcerárias apresentava anormalidade mental.

Norberto fundou, em 10 de janeiro de 1917, o que seria uma das primeiras escolas do país desvinculada dos hospitais psiquiátricos, para crianças então denominadas excepcionais. Denominada Escola Primária de Adaptação, funcionou primeiramente em sua residência em Campinas, no estado de São Paulo, passando posteriormente, na década de 1960, já como instituição maior e mais equipada, a ser denominada de Instituto de Pedagogia Terapêutica (IPT), instituição essa que funciona até os dias atuais com o nome de Instituto de Pedagogia

Terapêutica - Prof.º Norberto de Souza Pinto (IPT - Prof.º Norberto de Souza Pinto). Norberto escreveu vários artigos e livros sobre a educação das crianças com deficiência mental, destacando-se, ainda na década de 1920, publicou o livro *Infância Retardatária*, que se tornou obra de referência nessa área. Foi professor do Curso Normal do Instituto de Educação Carlos Gomes, lecionando as disciplinas psicologia, pedagogia geral e educacional, filosofia, história da educação e metodologia à prática do ensino primário. Nessa mesma instituição foi professor da cadeira de psicologia nos cursos de Especialização em Administração Escolar e também fundador e diretor do curso de Especialização de Professores para o Ensino de Deficientes Mentais. Norberto, fazendo uso de seu dinamismo, ainda lecionava nas turmas Primárias para Crianças Débeis Mentais, anexas ao Instituto Carlos Gomes (Vilela, 2006; Ribeiro, 2006).

Também nesse período, a figura de Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho destacou-se pelos estudos sobre Psiquiatria, nos quais já defendia com entusiasmo a necessidade de um tratamento médico-pedagógico para as crianças que, de alguma forma, se afastavam da situação considerada normal (Barreto, 1992).

Segundo Pereira (2005) e Barreto (1992), em 1918, foi criada, na Escola Normal Oficial do Estado do Recife, a cadeira de “Psicologia e Pedagogia”, marcando o início oficial dos estudos de Psicologia em Pernambuco. Em 1919, Ulisses concorreu à vaga de professor dessa cadeira com a monografia *Classificação das crianças anormais. A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental*. Esse trabalho, considerado como uma das primeiras teses brasileiras e a primeira do Nordeste no campo da deficiência mental, revelou quais seriam as duas grandes áreas de estudo científico sobre as quais Ulisses se debruçaria durante sua carreira: a criança com deficiência mental e a psiquiatria social. Apesar de ter ficado em primeiro lugar no concurso para professor da Escola Normal do Recife, por motivos políticos, não foi nomeado pelo governador do Estado, que indicou outro nome para a mesma vaga.

Em 1923, Ulisses foi nomeado Diretor da Escola Normal do Recife, cargo que ocupou até 1927. Durante esse período, promoveu várias reformas no Ensino Normal do Estado, não só na estrutura organizacional como também no funcionamento e currículo do curso, introduzindo novos conteúdos e métodos modernos de ensino voltados, principalmente, para a formação de educadoras, pesquisadoras e produtoras de conhecimento. Ulisses também apresentou ao Governo do Estado a proposta de criação

... de uma escola especial, destinada à educação das **crianças anormais**, conforme a linguagem então corrente para designar os portadores de deficiência mental. O projeto implicava a inclusão de uma nova unidade entre as que compunham o Curso de Aplicação. Deste modo, as alunas concluintes - as professorandas – passariam a ter a oportunidade da prática necessária para trabalharem com crianças deficientes. Para ele estava claro que a nova disciplina facilitaria às alunas enfrentar o exercício profissional futuro, ao identificarem crianças com dificuldades de aprendizagem, fossem as dificuldades devidas a algum grau de retardamento no seu desenvolvimento mental, a fatores emocionais ou a outros fatores perturbadores do comportamento (Barreto, 1992, p. 16, grifo do autor).

Desse modo, acontece, pelo Ato do Governador Sérgio Loreto em 27 de janeiro em 1925, a criação do que seria a escola pioneira para crianças “excepcionais” em Pernambuco. Para o efetivo funcionamento dessa instituição educacional foi necessária *“uma fase preparatória para tornar possível a implantação da escola, através de estudos intensivos e de pesquisas realizadas junto aos escolares que frequentavam as escolas públicas, procurando identificar os que apresentavam dificuldades de aprendizagem”* (Barreto, 1992, p. 16). Apesar da permissão do Governo e dos estudos realizados, a Escola não chegou a funcionar como entidade própria, mas sim como uma classe de crianças especiais vinculada ao Instituto de Psicologia. Contudo, a ideia da escola especial continuou viva no pensamento de Ulisses Pernambucano que, na tentativa de efetivar seu funcionamento, através da Liga de Higiene Mental de Pernambuco, entidade também fundada por ele em 1933, arrecadou fundos para a criação da Escola para Excepcionais, como também lançou, no âmbito da Liga de Higiene Mental, em 25 de setembro de 1934, a pedra fundamental da escola que idealizara, já existindo para ela uma planta feita pelo então respeitado arquiteto Joaquim Cardoso. Face a dificuldades políticas crescentes e carência de recursos, o projeto somente veio a ser concretizado em 1941, com a instituição, pelo Estado de Pernambuco, da Escola Especial Aires Gama (Barreto, 1992).

A Escola Especial Aires Gama continua em funcionamento até os dias atuais e hoje é denominada Escola Especial Ulisses Pernambucano, homenagem pela qual lutaram antigos colaboradores de Ulisses e participantes da Liga de Higiene Mental. Na atualidade, a Escola Especial Ulisses Pernambucano, localizada na Rua Gouveia de Barros, 189 no bairro de Santo Amaro em Recife é a única escola pública estadual para pessoas com deficiência de Pernambuco e atende alunos com necessidades especiais (Tavares, Marques & Santos, 2010).

Pode-se dizer que, durante a República Velha, houve uma ampliação de estudos e ações como as de Clemente Quaglio, Ulisses Pernambucano entre outros que contribuíram para o processo educativo e para a escola dessa época, mas toda essa produção científica

ainda se encontrava muito longe dos atuais ideais educativos, sendo muito mais de ordem discriminatória do que inclusiva (Jannuzzi, 2006).

Nesse período também foram abertas instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência mental, como também classes especiais associadas aos Institutos de Educação que ofertavam o Curso Normal. Essa ação tinha como objetivo oferecer às normalistas, durante seu período de estágio, uma associação sistematizada entre a teoria e a atividade prática, buscando-se aprimorar a formação das futuras professoras, através da vivência de práticas e métodos de ensino voltados para as crianças consideradas anormais. Vale ressaltar que a formação de professores para o trabalho com os ditos “anormais” se restringia às Escolas Normais, e as bases dessa formação estavam fortemente associada a uma visão preconceituosa e excludente. Assim, a preparação das professoras estava muito mais voltada para identificar as crianças que não se enquadrassem dentro dos padrões de normalidade do que propriamente direcionada a ofertar uma educação que atendesse a suas necessidades educativas (Ferreira, 2009; Gondra, 2002).

3.2 O Cenário Educativo na Era Vargas (1930 – 1945)

A República, a partir de 1930, segue um novo rumo, já que foi marcada pela decadência das oligarquias e estabelecida na imposição de um dirigente, Getúlio Vargas (1882-1954), que assumiu a presidência no lugar do candidato eleito pelo povo, Júlio Prestes de Albuquerque (1882-1946), através de uma ação golpista insuflada e financiada pelo Exército e pela classe média e burguesa urbana. Apesar de Getúlio incentivar a modernização industrial, a Era Vargas vai assumindo um caráter ditatorial no transcorrer dos seus 15 anos de existência. Esse processo culmina sob a justificativa de conter uma ameaça de golpe comunista no Brasil e com a consequente promulgação de uma nova Constituição em 10 de novembro de 1937, mesmo dia em que, por meio de um golpe de Estado, é implantada no Brasil a ditadura do Estado Novo (Costa & Melo, 1999).

Diante de um quadro político baseado no autoritarismo, na violência, no preconceito fundamentado na ideologia eugenista do “branqueamento” e na institucionalização da tortura, interroga-se sobre a situação das crianças e os rumos da educação, incluindo a das pessoas com deficiência e a formação docente, nesse panorama adverso.

3.2.1 A infância na era Vargas

Na Era Vargas, não diferente da República Velha, sobressaia a pobreza como um grande problema a ser resolvido, com realce para a problemática realidade da infância pobre e abandonada. Mediante as dificuldades impostas pelo meio urbano às famílias menos abastadas, muitas dessas crianças acabavam por engrossar o mundo da marginalidade, buscando como meio de sobrevivência atividades ilícitas como o furto e a prostituição. Assim, segundo Frontana (1999, p. 53),

... a delinquência aparece como resultado do estado de abandono, mas também é a categoria que dá unidade a todas as figuras de abandono, expostos, abandonados, vadios, mendigos e libertinos, pois todas trazem em comum a possibilidade da delinquência, a possibilidade da criança não se desenvolver de modo saudável e honesto.

Essa criança pobre e marginalizada, denominada de “menor”, era utilizada, juntamente com o trabalhador e a ameaça comunista, como pontos de promoção do governo varguista. Vargas, um grande utilizador da imprensa, falada e escrita, a cria como aliada de seu governo, em 1939. Consciente da importância da propaganda e do papel crucial da imprensa e da educação na disseminação das ideias governistas, utilizou-a largamente nas ações desenvolvidas pelo Estado Novo, sendo esse controle da vinculação de informações um ponto estratégico utilizado pelo Governo. A propaganda governista enfatizava Getúlio como sendo o salvador, não só dos trabalhadores, mas principalmente das crianças. Nessa remissão da infância, era comum a impressão de cartazes nos quais se liam dizeres como: “Getúlio Vargas amigo das crianças”, ou ainda, “É preciso plasmar na cara virgem, que é a alma da criança, a alma da própria pátria”. Além dos cartazes, também eram impressas cartilhas escolares que traziam a imagem de Vargas como o “pai” dos trabalhadores, e da infância (Martins, 1999).

Deve-se frisar que na era Vargas, assim como na República Velha, medidas higienistas e eugenistas foram tomadas, elevando-se a ciência da saúde física e da moral a um novo patamar de urgência. Especialistas em medicina e assistência social propunham instruir as mães nos princípios básicos de saúde e higiene. Associada a esse fato, tem-se a utilização do Código de Menores como forma de afastar as crianças do seu meio sócio-familiar, sendo avalizada para tal ação a “impossibilidade” ou “incapacidade”, inclusive financeira, das famílias em cuidar dos seus filhos. Assim, os juízes tiravam o pátrio poder das famílias encaminhavam as crianças às instituições de internação, sob a justificativa de protegê-las de

doenças, das precárias condições de sobrevivência, da criminalidade e da “ignorância” de suas mães, medidas apoiadas no discurso varguista que “a criança de hoje é o brasileiro de amanhã”, cabendo ao Estado garantir a formação desse indivíduo (Pereira, 1999; Rizzini, & Rizzini, 2004).

Essas ações eram tomadas junto às famílias das classes populares, que eram consideradas, pela elite da época, a geradora da matéria-prima fundamental no projeto de nação que se forjava, ou seja, as crianças, que seriam a futura mão de obra para a indústria em expansão, deveriam ser domesticadas e adestradas para se tornarem trabalhadores dóceis, leais e cumpridores, sem contestação, das ordens recebidas; deveriam ser operários autômatos, sem iniciativa, criticidade e criatividade, qualidades não desejáveis nos trabalhadores da época. Desta forma, segundo Pereira (1999), as famílias desses meninos e meninas, segundo as elites econômicas, políticas e intelectuais da época, eram incapazes de fornecer a essas crianças um desenvolvimento físico e mental adequado, devendo o governo assumir todo o conjunto de cuidados e assistência a elas.

Para efetivação do ideário salvador e redimível da infância, o governo deveria tomar iniciativas que promovessem a resolução de problemas como a mortalidade infantil e a delinquência juvenil. O interesse governamental nessa temática gerou ações estatais de caráter assistencialista, motivando a organização de associações de proteção à criança que disponibilizavam assistência médica às gestantes e, posteriormente, aos seus bebês fornecendo-lhes roupas, medicamentos, alimentação e informações de como cuidar da criança para que essa se tornasse um cidadão sadio em uma nação politicamente organizada (Pereira, 1999).

Como exemplo desse ideário político em defesa da criança de caráter assistencial, do governo varguista, tem-se a criação do “... *primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil. Seu executor era um órgão do Ministério da Educação e Saúde (MES), o Departamento Nacional da Criança (DNCr)*” (Pereira, 1999, p.166). O Departamento seguiu um padrão assistencialista criando aparelhamentos estatais como os Postos de Puericultura, onde todas as mães, independente da condição social, deveriam ir para obter orientação médica desde o início da gravidez (atual pré-natal). Além desses Postos, também foram constituídas maternidades, creches e bancos de leite.

Outro exemplo desse ideário assistencialista foi a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão do Ministério da Justiça, em 1941 através do Decreto-lei 3.733/41. Segundo Saraiva (2003), o SAM foi criado com o objetivo de abrigar e educar crianças órfãs,

abandonadas e infratoras. No entanto, longe ficou de sua finalidade, pois os estabelecimentos destinados aos menores apresentavam péssimas condições físicas e inexistência de uma proposta de educação eficaz. O que neles se sobressaía era o emprego da vigilância e dos castigos físicos, encarados como forma de domesticação e de moralização da conduta do menor interno; na realidade, ainda segundo Saraiva (2003), esses locais equivaliam às penitenciárias destinadas aos adultos só que voltada para a população menor de idade, utilizavam como forma educacional a ação correcional repressiva.

A vinculação do SAM ao Ministério da Justiça denotava o verdadeiro caráter dessa instituição, que se preocupava muito mais com o combate e prevenção à criminalidade através da segregação, do que com o emprego de uma educação de qualidade capaz de gerar mudanças reais na vida dos internos. Os maus tratos às crianças e a situação inadequada das instalações acabaram por levar à extinção do SAM depois de 22 anos de funcionamento, propondo-se a criação de um órgão com características diferentes, que possuísse um caráter integrador ao invés de repressor. Surgiu, assim, a Fundação do Bem Estar do Menor (FUNABEM), criada pela Lei nº 4513, de primeiro de dezembro de 1964 (Lei nº 4.513).

3.2.2 A educação, a visão sobre a deficiência e a formação docente no período varguista

No campo educacional, a Era Vargas foi marcada por significativas mudanças, principalmente no que se refere ao ideário de como educar. Entre essas mudanças, têm-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação, a regulamentação e organização do ensino superior, do ensino secundário e do comercial. Todas essas modificações e o gradativo crescimento da busca por educação pela população estão diretamente relacionados com o processo de urbanização, desenvolvimento industrial e expansão dos setores de serviços que o país estava vivenciando (Ghiraldelli, 2008; Costa, 1999).

Nesse contexto, Ghiraldelli (2001) afirma que, houve uma expansão das forças produtivas e conseqüentemente uma maior preocupação e valorização da educação escolar, que passou a ser considerada, tanto por educadores quanto por uma significativa parcela da população que almejava, principalmente para seus filhos, uma melhor colocação social, elemento fundamental de inserção e ascensão social. Tem-se nesse período a visão da educação como propulsora do progresso e instrumento para a promoção social

A questão educacional era uma das principais preocupações governamentais aparecendo como prioridade do governo, principalmente no que se refere à diminuição dos elevados índices de analfabetismo. A estratégia getulista para a educação foi centralizar as ações, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, sendo a organização educacional competência do governo, focada numa metodologia doutrinária. Embora centralizador, o Estado Novo não descartou a participação popular. O próprio Getúlio Vargas enxergava na educação um pilar para sustentar sua imagem pública e, assim, ajudar a moldar a opinião pública (Pereira, 1999).

Complementando esse clima de mudanças, foi promulgada a Constituição de 1934 que, no que se refere à educação, foi fortemente influenciada pelo pensamento da elite intelectual do país, sendo o mesmo materializado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), o qual, por sua vez, se pautou, em linhas gerais, na defesa da gratuidade da escola pública e laica, como também nos princípios pedagógicos inspirados nas teorias de John Dewey (1859-1952), William Heard Kilpatrick (1876-1965) e outros. A Carta Magna de 1934, diferentemente das anteriores (1824 e 1891), que se mostraram negligentes e superficiais em relação à educação, dedicou uma atenção até então inexistente às questões educacionais, determinando que cabia à União

... “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. ... que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso, instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. A Constituição ainda tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério, determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular, determinou dotação orçamentária para o ensino nas zonas rurais e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados 20% (Ghiraldelli, 2001, p. 45).

Apesar do aparente avanço em alguns aspectos, a Carta Magna de 1934, de forma indireta, formalizou a gradativa degradação e elitização da educação no país; através do estímulo ao ensino particular em detrimento do público, fato esse baseado na legitimação dos estabelecimentos particulares de ensino que passaram não só a serem reconhecidos, como também foram agraciados com a isenção de impostos e a possibilidade de encaminhamento de recursos públicos para essas instituições. A constituição de 1934 não menciona nada explicitamente sobre a educação das pessoas com deficiência, mas, em seu Art. 149, ela legitima o direito de todos à educação e no Art. 150, parágrafo “a” prevê a existência de

“escolas comuns” e “especiais”, porém não deixa clara as especificidades de cada uma (Mazzotta, 2011).

O ano de 1937 marcou a consolidação do Estado Novo, e segundo Vieira e Gomide (2008), a Constituição de 1937 estabelece a necessidade do estímulo à educação primária, além da educação secundária e superior. Nesse contexto, os professores são chamados a profissionalizar-se, a fim de atenderem às demandas da educação primária, gerando uma redefinição da formação docente ofertada pelos cursos Normais, que se baseavam, até o momento, muito mais no treinamento prático em detrimento das bases teóricas. A nova proposta estava centrada na formação de professores em bases teóricas, com o intuito de proporcionar embasamento para o desenvolvimento de pesquisas, que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. O modelo centrou a formação no aspecto profissional que seria garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem cursadas pelos alunos, dispensando a exigência de escolas-laboratórios e, conseqüentemente, da prática (Saviani, 2005).

É importante frisar que a Carta Magna de 1937 não estabelece nada sobre a educação especial, afirmando apenas, em seu Art. 129, que é dever do Estado, através das instituições públicas de ensino, conceder, às crianças e jovens carentes, uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O texto não clarifica que “educação adequada às faculdades” seria essa, deixando de amparar aqueles que necessitavam de uma atenção educativa especial (Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937).

A educação voltada para as pessoas com necessidades especiais passou a ser denominada, a partir do início da década de 1930, como *ensino emendativo*. A expressão *ensino emendativo*, que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o ideário da educação da pessoa com deficiência nesse período, que se baseava na ideia da correção das falhas derivadas das anormalidades, buscando, assim, moldar o educando para a vivência social com os ditos normais. Nessa ocasião, verificam-se também iniciativas da sociedade civil voltadas para a questão da deficiência como para a educação dessas pessoas, constituindo um dos exemplos dessa ação a criação da Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff (1892-1974). (Mazzotta, 2011; Smith, 2008)

Antipoff foi uma grande pesquisadora e educadora de crianças com deficiência. De origem russa, veio para o Brasil em 1929 a convite do Governo de Minas Gerais para atuar como professora de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, sendo responsável pela implantação, no Brasil, de uma política de educação e assistência voltada à

criança com deficiência. A partir da década de 1930, Helena começou a encorajar a elite de Minas Gerais a promover programas com o objetivo de oferecer educação a crianças com deficiência mental, sendo resultado dessa ação a fundação da Sociedade Pestalozzi em 1932, contando com a contribuição de vários profissionais como médicos, professores e religiosos. Antipoff oferecia nessa instituição cuidados que iam além dos educacionais às crianças com deficiência, além de ter também organizado

... **cursos em Minas Gerais e posteriormente no Rio de Janeiro, para professores de crianças “com desvio de conduta e o primeiro curso de logopedia**⁵. Em 1948 **organizou na Fazenda do Rosário cursos de formação para professores rurais em exercício, sob responsabilidade da Secretaria da Educação, com auxílio de suas alunas do curso de aperfeiçoamento e também para professores de instituições especiais de retardados e professores de reformatório** (Jannuzzi, 2006, p. 82, grifo nosso).

A Fazenda do Rosário iniciou suas atividades com crianças abandonadas por suas famílias e recolhidas pelo Abrigo de Menores de Belo Horizonte. Eram os “excepcionais sociais” que, pelas suas condições, apresentavam déficit em sua formação educacional. Só posteriormente a Fazenda passou a receber crianças cujo desenvolvimento mental se apresentava aquém do padrão; eram as crianças “deficientes mentais” ou também denominadas “excepcionais orgânicas”. Observando o início do funcionamento da Fazenda do Rosário, nota-se que, durante muito tempo, a relação com as pessoas com deficiência, principalmente com as com deficiência mental, sempre esteve muito próxima da situação de abandono a que as crianças estavam expostas, sendo os abrigos de menores o depósito tanto das consideradas sãs como das com deficiência. Por esse motivo é que *“no Rosário, procurou criar o ambiente ideal para a educação de todos os tipos de crianças, sobretudo dos ‘excepcionais sociais’ que tanto ... preocupavam Helena Antipoff”* (Campos, 1992, p. 10).

Nesse mesmo período, no âmbito governamental, surgiram algumas tímidas ações visando ao atendimento das necessidades do alunado com necessidades especiais, através da criação de escolas ligadas tanto a hospitais como a escolas regulares.

A educação das pessoas com deficiência no Estado Novo estava conectada às mudanças advindas do processo de industrialização e urbanização, que demandavam a necessidade de uma mão de obra minimamente alfabetizada, ou seja, que tivesse pelo menos o domínio da leitura, escrita e das operações matemáticas para ocupar os empregos nas

⁵ Conjunto de métodos destinados a corrigir os vícios de pronúncia nas crianças e em adultos.

indústrias. Assim, segundo Mazzotta, (2011), a educação *emendativa* foi se alterando no sentido de também passar a atender a esses pré-requisitos do mercado de trabalho.

Apesar da nascente ação social para a educação das pessoas com deficiência e dos novos pré-requisitos para a colocação delas no mercado de trabalho, as instituições de cunho governamental não se ampliaram, ficando ainda como referência para o atendimento desse público o IBC e o INSM. Assim, a isenção governamental promoveu o surgimento de

Outras modalidades de atendimento ao excepcional ..., algumas já antes presentes em estabelecimentos de ensino ou hospitais, outras separadas, principalmente as de atendimento terapêutico; nesse caso, a grande maioria era particular e, portanto, com serviços pagos, logo só acessíveis a alguns (Jannuzzi, 2006, p. 83).

Dessa forma, grande parte das pessoas com deficiência do país ficou excluída do acesso à educação, pois as instituições de cunho particular favorecem apenas a minoria mais afortunada, diminuindo a possibilidade de instrução a muitos indivíduos que, além de apresentarem algum tipo de necessidade especial, também eram desprovidos de condições financeiras.

Na formação docente, a preparação dos professores para o trabalho com crianças com NEEs continuava a centrar-se nos cursos normais, que preparavam os professores para lecionar nas escolas primárias focadas no atendimento às crianças consideradas “anormais”, anormalidade essa que, poderia ser de ordem física, social ou étnica, pois, nesse período, ainda se consideravam “anormais” todas as crianças que não correspondiam aos padrões sociais de comportamento, de organização familiar, de aparência com relação a características étnicas e de classe social (Abenhaim, 2005 & Ghiraldelli, 2008).

Em 1945, por pressão das forças políticas de oposição, tanto de caráter elitista como popular, foi levada ao fim a ditadura do Estado Novo, que foi substituído por um regime democrático denominado de período Nacional Desenvolvimentista.

3.3 A Educação do Período Nacional Desenvolvimentista (1946 - 1964)

Em maio de 1945, a II Guerra Mundial (II G.M.) chegava ao fim com a vitória das Forças Aliadas, lideradas pelos Estados Unidos, opositores das forças nazifascistas. Esse acontecimento repercutiu em todo o mundo, incluindo o Brasil. O fim da Guerra gera um novo panorama mundial, que no Brasil se reflete, inicialmente, no aceleração do fim do

regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945), com a deposição de Vargas, dando início a uma nova fase de redemocratização do país (Costa & Melo, 1999).

Como consequência da Segunda Grande Guerra, tem-se também uma nova visão de mundo, na qual se preconizava a diminuição das desigualdades globais como uma forma de se evitar novos conflitos em dimensões mundiais. Esse novo pensamento proporcionou o surgimento de organizações e de documentos voltados para favorecer o respeito à humanidade e a diminuição da pobreza mundial, como a Organização das Nações Unidas (ONU) em outubro de 1945, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em dezembro de 1946, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da Criança em novembro de 1959, dentre outros. No Brasil, houve a promulgação da quinta Constituição em 18 de setembro de 1946. Segundo Costa e Melo (1999), a nova Carta Magna do Brasil foi fortemente influenciada pelo otimismo e ideais democráticos pós II Guerra Mundial (II G.M.), voltada para a garantia dos direitos dos cidadãos.

Nesse período, o capitalismo avançava para os países periféricos, incluindo o Brasil, que na época tinha inserido na sua visão desenvolvimentista a entrada de capitais externos como opção para acelerar o seu desenvolvimento. A defesa de um Brasil cada vez mais industrializado era um consenso. Ao mesmo tempo, o campo também passava por mudanças, tendo as áreas rurais sido invadidas pela modernização da produção (capitalismo no campo), com a adoção de novas técnicas e principalmente a introdução de máquinas. Deve-se ressaltar que a industrialização do país associada à modernização da produção rural contribuiu para intensificar a migração da população rural para os centros urbanos, fazendo com que, no início da década de 1970, a população urbana brasileira ultrapassasse, em número, à rural (Oliveira, 2011).

Os benefícios do desenvolvimento urbano e rural brasileiro não chegaram a todos. Na realidade, promoveu a intensificação das desigualdades sociais no país, causando grandes diferenças de condições de vida entre as classes sociais e, a partir dessa realidade, intensificou-se o questionamento sobre a situação da infância, da educação, das pessoas com deficiência e da formação docente.

3.3.1 A criança no Brasil desenvolvimentista

Em atenção à situação precária de boa parte da infância brasileira, em 1950, foi instalado em João Pessoa o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que chegou ao Brasil quatro anos após o seu surgimento no exterior, trazendo para o país programas de proteção à saúde da criança e da gestante nos estados do Ceará, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte na Região Nordeste do Brasil, área caracterizada pela histórica pobreza extrema de seus habitantes. Posteriormente, expandiu-se para o restante do país, desenvolvendo inúmeras ações em prol da melhor qualidade de vida das crianças e gestantes pobres brasileiras (Unicef, n.d.).

Grande parte das crianças carentes no Brasil continuou, nesse período, expostas a todo tipo de sorte, inclusive perambulando pelas ruas na busca de sobrevivência. Eram infelizes no seu destino, tanto as que permaneciam nas ruas, como as que tinham a custódia sob responsabilidade do Estado, já que o país adotou, segundo Gondra (2002), desde 1920 até 1980, os internatos como forma de acolhimento desses menores. Essas instituições eram caracterizadas pelos altos muros, pelas grades e pela clausura como alternativa de atendimento aos menores carentes e infratores. Na realidade, essas instituições se tornaram depósitos de crianças e adolescentes que, segundo o ideário da época, apresentavam desvio de padrões de comportamento ou conduta dos ditos normais. Assim, têm-se como exemplo desse tipo de instituição assistencial os estabelecimentos do SAM. O SAM, criado no período do Estado Novo,

... percorreu da glória ao completo fracasso. Tido inicialmente como guardião da ordem e da moralidade, com recursos financeiros e frequentes visitas de Ministros de Estado a seus estabelecimentos, o serviço foi perdendo importância e recursos ao longo dos anos cinquenta. As contradições que marcam as práticas das instituições totais emergiram, sua burocracia tornou-se corrupta, a violência institucional se agravou. No início dos anos sessenta sua imagem junto a opinião pública era lamentável: o jornalista David Nasser escrevia violentos editoriais na revista *O Cruzeiro* apontando-o como escola de ladrões, centro de perversão, fracasso do Estado, sucursal do inferno (Gondra, 2002, p. 48).

Toda a desmoralização encerrada por trás dos muros dos estabelecimentos do SAM chega à sociedade civil no início da década de 1960 através do assassinato do filho de Odylo Costa Filho (1914-1979), escritor e membro da Academia Brasileira de Letras. Odylo Costa Neto, de 18 anos de idade, foi assassinado por um jovem de 15 anos egresso do SAM. O caso chocou a cidade e gerou comoção em todo o país. O lamentável acontecimento fez com que Odylo Costa Filho conhecesse as péssimas condições de atendimento às crianças e jovens

oferecidas pelo SAM, e se obstinasse em uma campanha nacional para acabar com essa instituição, que ficou conhecida nacionalmente, pelas palavras de David Nasser (1917-1980), além de sucursal do inferno também como: “verdadeira fábrica de criminosos” e “universidade do crime”. Na sua luta para desativar o SAM, Odylo fez uso também da publicação de artigos para mobilizar a sociedade civil, escrevendo em um deles o seguinte:

... o que desonra uma Nação não é que o rapaz de dezoito anos tenha morrido. E que ele morreu nas mãos de um menino, que aos onze anos praticou o primeiro furto e aos quinze se tingiu com o sangue da primeira morte.

E, entre os onze e os quinze, vinte vezes entrou e saiu do SAM, e conheceu todas as Delegacias e viu a cara de todos os policiais.

Para acabar com esta vergonha é preciso que esta Nação inteira se levante e se una em defesa da sua própria sobrevivência que é a sobrevivência da sua mocidade (Costa, 1963, p 5).

Toda a movimentação, liderada principalmente por Odylo através de publicações que denunciavam as péssimas condições do SAM, atingiu o objetivo, levando o governo federal a extingui-la em 1936. A instituição foi fechada, mas infelizmente continuaram a negligência, os maus tratos e a indiferença em relação às crianças pobres do país.

Em relação à educação, vivenciavam-se nesse período calorosos debates baseados na luta ideológica em torno dos problemas da educação, cujos aspectos tinham por base a disputa da manutenção, ou não, por parte do Estado, da promoção da educação laica e gratuita para a população que, por sua vez, refletia no dualismo da manutenção da escola pública e da defesa do custeio de privilégios à escola privada, principalmente as de caráter confessional. Outros pontos que insuflavam os debates eram a centralização da educação pelo Estado e a inconformidade da laicidade do ensino por parte dos representantes da Igreja Católica, instituição essa que, no Brasil, apesar da separação entre Igreja e Estado a partir da Proclamação da República, ainda tinha forte atuação através da tradição católica da população brasileira sobre a sociedade, a política e a educação no país. Na educação, essa supremacia se dava pela manutenção de vários colégios católicos voltados, em especial, para a educação das elites (Ghiraldelli, 2008).

Nesse período, o Brasil também vivenciou, segundo Azanha (1999), um dos movimentos cívicos mais notáveis do século XX, a Campanha de Defesa da Escola Pública (1959). Esse movimento, sob a liderança da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Usp), envolveu estudantes, professores, mídia representada pelo jornal O Estado de São Paulo e sindicatos na luta em prol de uma educação nacional democrática, laica e gratuita e contra a abstenção do Estado nesse processo.

Tem-se também nessa época a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada pela Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961. A LDBEN tinha como principais características a garantia de igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino primário e a manutenção de uma estrutura de ensino dividida em: ensino pré-primário, ensino primário em 4 anos, ginásial em 4 anos, colegial em 3 anos e o ensino superior. Pode-se destacar também como aspectos da LDBEN a unificação do sistema escolar e a sua descentralização, a autonomia do Estado para exercer a função educadora e a questão da distribuição de recursos para a educação.

Nesse contexto de mudanças na educação surge no campo pedagógico Paulo Freire (1921-1997). Paulo Reglus Neves Freire foi fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey, criando, a partir delas, um trabalho original que ganhou status de filosofia da educação.

Tal concepção em filosofia da educação afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para “objeto”, mas no caso brasileiro esta vocação não se explicitaria, pois o povo teria sido vítima do “autoritarismo e do paternalismo” correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista, fazia-se necessário - segundo tal concepção - romper com isso, libertar o “homem do povo” de seu “tradicional mutismo”. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a “conscientização do homem brasileiro” frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política (Ghiraldelli, 2008, p. 107).

Freire, através de seus estudos, expõe o sistema educacional vigente no período como sendo o perpetuador da ignorância e apatia do povo brasileiro, havendo a necessidade de uma transformação educacional que levasse à “desalienação do povo” através do que ele chamava de Pedagogia do Diálogo, baseada no “diálogo amoroso”, considerado por ele o instrumento central da educação. Segundo Oliveira e Leite (2012), esse “diálogo” era definido como sendo o “encontro de homens que se amam e que desejam transformar o mundo” e, portanto, deveria se basear nas situações vividas pelo educando na sua comunidade, buscando, assim, um aprofundamento dessas situações através da problematização para alcançar uma visão crítica de sua realidade. Freire rejeitou a educação convencional, denominando-a de bancária, já que a mesma considera o aluno como sendo alguém despossuído de qualquer saber, sendo encarado no sistema educativo como o depósito das “verdades” indiscutíveis dos docentes. A “educação bancária” segundo Ghiraldelli (2008, p. 109) foi caracterizada, por Paulo Freire, em vários de seus livros, da seguinte forma:

1. O professor ensina, os alunos são ensinados.
2. O professor sabe tudo, os estudantes nada sabem.
3. O professor pensa, e pensa pelos estudantes.
4. O professor fala e os estudantes escutam.
5. O professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados.
6. O professor escolhe, impõe sua opção, os alunos se submetem.
7. O professor trabalha e os alunos têm a ilusão de trabalhar graças à ação do professor.
8. O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não são consultados – se adaptam.
9. O professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos.
10. O professor é sujeito do processo de formação, os alunos são simples objetos.

Paulo Freire revolucionou o conceito de educar e proporcionou um novo olhar sobre a educação, Suas ideias o lançaram no meio acadêmico mundial, sendo seus estudos adotados em várias Universidades do mundo desenvolvido.

Todo o debate e efervescência em torno da educação no Brasil não conseguiu alterar seus níveis educacionais que, apresentavam no período, o seguinte panorama:

O ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos. ... metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior (Ghiraldelli, 2008, pp. 103-104).

É necessário reconhecer que a educação no país era precária, principalmente a primária, que foi caracterizada como rudimentar e insuficiente quantitativa e qualitativamente. Portanto, esse período se encerra com um sistema de ensino visto como elitista e antidemocrático.

3.3.2 A Educação da pessoa com deficiência e a formação docente no período nacional desenvolvimentista

Esse quadro de inacessibilidade à educação também se estendia às pessoas com deficiência. Para tentar suprir essa lacuna, figuras pertencentes a sociedade civil iniciaram ações em prol das pessoas com necessidades especiais. Entre elas pode-se citar Dorina de Gouvêa Nowill (1919 - 2010) que militou durante sua vida em prol da educação das pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência visual. A realidade brasileira de exclusão da educação para a maioria dos brasileiros, incluindo os com deficiência, era minimizada por ações indiretas de auxílio a essas pessoas, nas quais o governo, eximindo-se de sua responsabilidade, passa, por exemplo, a fornecer subsídio a entidades filantrópicas, como a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada por Dorina e Adelaide Reis Magalhães, em 1946, com o objetivo de suprir as necessidades de livros em Braille para estudantes e pessoas

com deficiência visual, de ofertar cursos como o de preparação de professores para o trabalho com pessoas com deficiência e o de higiene ocular, a que se acrescenta a inauguração do Ambulatório de Prevenção à Cegueira (Lanna, 2010; Jannuzzi, 2006; Mazzotta, 2011).

Também foi em 1946 que, segundo Saviani (2005), houve a promulgação do decreto-lei 8.530 em 2 de janeiro. Essa lei oficializou as normas para o funcionamento dos cursos Normais em todo o território nacional, e tinha entre seus objetivos prover a formação de pessoal docente necessário a atender a demanda das escolas primárias. A lei também determinou que todos os estabelecimentos de ensino Normal deveriam manter escolas primárias (Jardim de Infância e Escola Primária) anexas para demonstração e prática de ensino. As Escolas Normais também abrangiam e ministrariam cursos para capacitar os professores primários, entre outras áreas, para a de educação especial.

Diante da pouca participação do estado na promoção de ações efetivas para a educação da pessoa com deficiência e para a formação docente voltada para o atendimento às pessoas com NEEs, ações civis foram sendo impulsionadas as quais geraram uma significativa ampliação no atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, principalmente a partir de 1954 com a criação, na cidade do Rio de Janeiro, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A iniciativa de criação dessa instituição em território brasileiro foi do casal norte-americano George e Beatrice Bemis, pais de uma criança com Síndrome de Down e membros da National Association For Retarded Children (NARC), fundada nos Estados Unidos em 1950 por pais de crianças com deficiência mental que tinham como interesse defender os direitos de seus filhos. A NARC exerceu grande influência em vários países, inclusive no Brasil (Lanna, 2010; Mazzotta, 2011).

Desde que chegou ao Rio de Janeiro, o casal Bemis incentivou um forte movimento que iria revolucionar em todo o país a condição dos indivíduos com deficiência mental, que no período ainda eram nomeados pejorativamente de mongoloides ou retardados, denominações que carregavam toda uma carga de preconceito e rejeição social. É importante ressaltar que a APAE se diferenciou da NARC, dos Estados Unidos, por ter sido fortemente influenciada pelos estudos de Antipoff sobre a deficiência mental, inclusive essa separação de ideais se caracteriza já a partir do nome dado à associação, que utilizou o termo “excepcional” ao invés de “retardado” (Campos, 1992).

O restrito atendimento às pessoas com deficiência mental ao longo da história do Brasil começa a se alterar a partir da fundação das APAEs, pois, segundo Jannuzzi (2006, p. 86), foi nesse período que houve maior incremento de atendimento às pessoas com deficiência

mental, fazendo com que, em 1949, existissem 41 instituições para eles, em relação às 26 para outras deficiências. Já em 1959 esse número cresce respectivamente para 191 e 58 e em 1969 chega a 821 e 313. Nesse contexto, mais especificamente em 1954, segundo Jannuzzi (2006), Getúlio Vargas concede o direito de voto aos indivíduos com deficiência visual. Também as concepções educativas do deficiente, defendidas pelo Governo Federal, igualava-se à dos ditos normais, ou seja, voltaram-se para a capacitação da mão de obra, necessária para atender ao processo crescente de industrialização do Brasil. Juscelino, em 1957, enfatiza, segundo Jannuzzi (2006, p. 174), que

Em relação ao deficiente ... o poder público nada fizera no sentido de emprego, embora o decreto n. 5.895 de outubro de 1943 tivesse autorizado o departamento administrativo do Serviço Público a aproveitar “indivíduos de capacidade reduzida em cargos e funções do serviço federal”. Enfatizando que se impunha largo programa de amparo a esses indivíduos entregues a campanhas filantrópicas.

O programa citado por Juscelino se relacionava ao desenvolvimento de métodos de ensino emendativo, ofertado pelas entidades filantrópicas, devendo esse ensino também ser ofertado e ampliado pelos governos federal, estaduais e municipais e entidades privadas e públicas, no intuito de preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. As ações do programa também deveriam estar voltadas para a realização de levantamentos de profissões que fossem acessíveis às pessoas com necessidades especiais. Essa postura do Governo Federal está vinculada à concepção de educação que defende ser a escola a responsável em formar a força de trabalho tão necessária para o desenvolvimento do país, incluindo nessa força de trabalho a mão de obra das pessoas com deficiência, que como a das demais pessoas, não deveria ser desperdiçada (Mazzotta, 2011).

A partir do pensamento da necessidade de educar as pessoas com necessidades especiais, ocorrem várias ações de iniciativa do Governo Federal nesse sentido, dentre essas se pode citar a criação de campanhas voltadas para atender à necessidade educacional das pessoas com deficiência, entre elas, segundo Mazzotta (2011) a *Campanha para a Educação dos Surdos Brasileiros* (CESB), criada em 1957 e instituída pelo Decreto Federal nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957. Essa campanha tinha como sede o INES, estando entre seus objetivos os de:

Art. 2º ... promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:

...

b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;

Art. 3º para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Companhia deverá:

...

c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializadas na pedagogia emendativa;

...

f) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico, em caráter permanente ou temporário, nas unidades de Federação, com igual objetivo (p. 2706)

A atuação da CESB poderia se dar através de ações diretas ou pela participação de convênios firmados com instituições de caráter público ou privado, havendo a preocupação de formação adequada e remuneração de pessoal para o trabalho no tocante às pessoas com deficiência auditiva. Também nesse período houve a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNERDV), em 1958, pelo Decreto nº 44.236 e regulamentada pela Portaria nº 477 de dezembro do mesmo ano. Segundo o Decreto, a CNERDV iria promover, entre outras coisas:

Art. 2º ... no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional.

Art. 3º Em cumprimento ao disposto no art. 2º, caberá à Campanha:

...

d) promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes;

...

j) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico indispensável à execução do programa da Campanha;

k) promover o recenseamento de professores e de pessoal técnico indispensável à execução do programa da Campanha (p. 175)

Dentro dos objetivos da campanha, encontravam-se a promoção de ações de educação e a reabilitação das pessoas com deficiência visual, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional, através de um processo de integração entre as pessoas com deficiência visual e a comunidade escolar regular, como também promover o “treinamento de professores, assistentes sociais, psicólogos, técnicos em atividades da vida diária, técnicos em locomoção fisioterapeutas etc, oriundos de todos os Estados do Brasil” (Venturini & Louzã, 1966). Seguindo os passos da CESB, a CNERDV foi sediada no IBC e teve como um de seus integrantes Dorina Norwill. Em 1960, essa Campanha se desvinculou do IBC, passando a ser subordinada ao Gabinete do Ministério da Educação e Cultura, quando recebeu outra denominação: Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC).

Dando continuidade ao movimento de oferta de atendimento educacional às pessoas com deficiência em nível nacional, o Governo Federal estabelece, segundo Mazzotta (2011),

em 22 de setembro de 1960, através do Decreto nº 48.961, a criação, junto ao Gabinete do Ministério da Educação, da Cultura a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que tinha entre suas finalidades

Art. 3º ... promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

....
II - Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

Assim como a CNERDV e a CNEC, a CADEME também tinha entre seus objetivos a formação docente para o trabalho com as pessoas com deficiência mental, sendo essa ação voltada tanto para educadores de instituições públicas como privadas. Essas Campanhas foram extintas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, sendo mais adiante retomado o processo de criação e atuação desse Centro. Para completar as ações legais voltadas à educação das pessoas com deficiência houve a promulgação da Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual se lê:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A LDBEN de 1961 garante a educação das pessoas com deficiência além de afirmar que essa deve ocorrer nas instituições educacionais comuns para que haja a integração desses com os alunos sem deficiência. Há também a garantia de que os poderes públicos vão ofertar auxílio financeiro às entidades voltadas para ofertar serviços educacionais, incluindo o escolar, às pessoas com NEEs. Apesar de o atendimento educacional às pessoas com deficiência passar a ser garantido tanto pela instituição das Campanhas como, principalmente pela promulgação da LDBEN de 1961, existiam, segundo Jannuzzi (2006), nessa época, de acordo com o censo escolar brasileiro do período, 100 mil cegos e 50 mil surdos e apenas 0,3% e 1,5%, respectivamente, tinham acesso ao sistema educacional oficial.

Apesar das ações citadas, ainda faltava uma atenção governamental mais contundente para melhorar a situação das pessoas com deficiência na sociedade, um dos exemplos é a

perpetuação da internação de crianças com deficiência em hospitais psiquiátricos. Segundo Arbex (2013), o Hospital Colônia, fundado em 1903 na cidade de Barbacena em Minas Gérias, considerado o maior hospício do Brasil, enclausurou crianças em suas instalações de 1946 até o final da década de 1970. Nele existia

“... uma ala infantil, ... lá em vez de camas de capim, havia berços onde crianças aleijadas ou com paralisia cerebral vegetavam. Ninguém as retirava de lá nem para tomar sol. Quando a temperatura aumentava, os berços eram colocados no pátio, e os meninos permaceciam encarcerados dentro deles (Arbex, 2013, p. 89).

Nesse contexto, percebe-se que a visão da necessidade da preparação e aproveitamento das pessoas com necessidades especiais do setor produtivo e das conquistas alcançadas por essas pessoas durante esse período, geradas principalmente pelas organizações civis, não era suficiente para proporcionar ações sociais e educacionais eficazes a fim de minimizar o preconceito e incentivar o respeito para com essas pessoas e seus familiares. A formação docente continua sendo negligenciada, faltando profissionais qualificados para atender à educação como um todo (Lanna, 2010; Mazzotta, 2011).

3.4 A Educação no Brasil Durante a Ditadura Militar (1964 - 1985)

Nesse período, o mundo vivia a dualidade do capitalismo/socialismo, e a Guerra Fria era a representação dessa disputa. Esse panorama mundial força as nações a se posicionarem em favor de um dos lados, e o Brasil não foge à regra. Nessa época, início dos anos 1960, o Brasil apresentava uma enorme efervescência social representada pelas lutas sindicais, pela mobilização dos trabalhadores no campo, pela ação estudantil e pela insatisfação de algumas esferas militares, todos na busca de uma transformação social (Costa, 1999).

A insatisfação da elite brasileira gerada pelas movimentações sociais e pelo Programa de Reformas de Base do Presidente João Goulart (Jango) culminou, em 31 de março de 1964, no golpe militar que derrubou o governo de Jango e instalou a República Militar. Durante 21 anos de existência, a República Militar, paulatinamente, impôs um modelo econômico concentrador de renda, excludente social e associado ao capital internacional, como também impôs, em todas as áreas da educação brasileira, um ensino opressor rigidamente vigiado pelos comandantes das forças armadas (Costa, 1999).

Os anos que sucederam o golpe foram de consolidação de um processo ditatorial que não permitia qualquer tipo de insubordinação civil e militar, proporcionando para a população

brasileira, além da perda dos direitos civis, um empobrecimento significativo da população através de uma acentuada desigualdade da distribuição de renda. A infância pobre continuava desassistida e lhe faltava uma ação educativa e socializante realmente eficaz. Apesar da adversidade, a educação voltada para as pessoas com deficiência se ampliou porém, a formação docente foi empobrecida pela política de repressão do governo.

3.4.1 A ditadura militar, a infância e a educação

Com o crescimento de ações civis voltadas para o atendimento às pessoas com NEEs e com determinações legais que caracterizavam o ensino emendativo, se tem, a partir desse momento, uma separação mais nítida, mas não completa, da concepção da deficiência e do menor que apresentava uma situação dita irregular. Agora, não era mais considerado deficiência ser pobre e negro, mas as crianças que apresentavam esse perfil e que demonstrassem algum “desvio de conduta”, em sua maioria, ainda eram consideradas criminosas, sendo dever do estado reeducar esses indivíduos para bem servir a sociedade. Nesse contexto, no qual ainda se estabelecia vínculos que associavam as duas situações, houve pessoas que militaram em prol das crianças e jovens que se enquadravam nas duas situações. Desse modo, com o objetivo de formular uma nova política social para a população infanto-juvenil, foi criada, durante o regime militar, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), através da Lei 4513, de 1º de dezembro de 1964, com a finalidade de proteger o contingente crescente de menores abandonados (Gandini, 2007).

A política de assistência adotada assumiu, também nesse setor, o controle autoritário e centralizador. Com o objetivo de executar as políticas públicas da PNBM, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) através da Lei nº4. 513 de 1º de dezembro, de 1974. Essa instituição foi voltada para atender à infância e aos menores em situação irregular, e gozava de autonomias administrativa e financeira, com jurisdição em todo o território nacional. A FUNABEM substituiu o antigo SAM e, a princípio, foi idealizada, não para ter um contato direto com o menor, mas, sim, para planejar, assistir financeiramente e com recursos humanos as instituições estaduais, municipais e privadas do país. Assim, todas as entidades públicas e particulares que se encarregassem do atendimento direto à criança, ao adolescente e aos menores em processo de marginalização tiveram de se subordinar à nova política (Gandini, 2007).

Em razão de ter herdado as atribuições, o pessoal e as instalações físicas do SAM, e não ter conseguido transferi-los completamente para os estados, a Fundação atuou como órgão executor das próprias medidas que planejara através das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs). A Fundação do Bem Estar do Menor, criada por lei no primeiro governo militar, tinha como um dos objetivos formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Desta forma:

Aposta-se novamente na reforma dos grandes internatos, em políticas de controle e contenção. A nova Fundação herdou os prédios do SAM, funcionários e internos. Uma ação de limpeza e reconstrução é imediatamente deflagrada como forma de legitimação do novo regime que quebrara a ordem institucional. Trata-se agora de uma intervenção realizada no contexto da ideologia da segurança nacional, o menor utilizado como instrumento de propaganda também era necessário uma ação firme junto aos setores mais empobrecidos da população (controle da infância e juventude pobres) para que os comunistas não tivessem espaço para engajá-los em sua luta de resistência (Gondra, 2002, p. 48).

Em teoria, era objetivo inicial da FEBEM, através de sua ação, tornar efetiva a Declaração Universal dos Direitos das Crianças através de um atendimento baseado no amor, na compreensão, na educação, na saúde, no lazer e na segurança social, mas, na prática, ao invés de seguir esses fundamentos, a instituição adotou os preceitos do militarismo com ênfase na segurança, na disciplina e na obediência como linha de conduta, resultando dessa ação uma cultura carcerária, de contenção e repressão, típica do período da Ditadura Militar. Segundo Spinelli (2006), a única coisa que essa instituição oferecia aos internos e à sociedade era um ambiente sórdido, com administração corrupta que nada mais fazia além de aperfeiçoar a criminalidade dos menores que lá viviam e ainda vivem, já que a essência das FEBEMs continua a existir, mudando apenas de nome. Da ineficiência das instituições encarregadas da ressocialização dos menores, associada aos maus tratos às crianças e jovens nas casas de correção, decorreu um círculo vicioso que

... começa com o grande número de adolescentes internados pela Justiça, que causa a superlotação das unidades, onde, em geral, os jovens sobrevivem de forma desumana. A isso se somam denúncias de tortura, falta de condições de trabalho para os funcionários e as consequentes (e tão temidas) rebeliões (Spinelli, 2006, p. 21).

O histórico de mau trato dado aos internos criou um clima de revolta e um forte sentimento de exclusão que explodem nas rebeliões, nas quais funcionários são utilizados como reféns, reeducandos são assassinados pelos colegas de instituição e tratados pela polícia como animais. Infelizmente toda essa questão ainda é emudecida pela sociedade civil e governantes, que só se lembram dessas crianças e jovens quando a mídia explora o levante

dos internos, reportagens que, na maioria das vezes, são superficiais e que deixam de focar o constante sofrimento vivenciado pelos internos e suas famílias nesse longo e ineficaz processo de correção do comportamento socialmente intolerável.

Ainda nesse período, foi revogado o Código de Menores Melo Matos, de 1927, sendo substituído pela Lei nº. 6.697, aprovada em 10 de outubro de 1979, em meio à plena vigência das diretrizes da Política Nacional do Bem-Estar do Menor implantadas pela FUNABEM. As alterações contidas nessa lei objetivavam atender aos anseios dos Juízes de Menores no que diz respeito ao atendimento da criança e do adolescente que se apresentavam em situação de risco e marginalidade, mas, infelizmente, mantendo a mesma linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil do Código Melo Matos. O Código de Menores de 1979 possuía grande

... força e abrangência ... que, praticamente, cobria todo o universo de crianças pobres, pois que à “situação irregular do menor” ... correspondia uma suposta família “desestruturada” - por oposição ao modelo burguês de família, tomada como norma - à qual a criança sempre escapava: seja porque não tinha família (“órfã” ou “abandonada”); porque a família não podia assumir funções de proteção (“carente”); porque não podia controlar os excessos da criança (menor de “conduta antisocial”); porque as ações e envolvimento da criança ou do adolescente colocavam em risco sua segurança, da família ou de terceiros (“infrator”); **seja porque a criança era dita portadora de algum desvio ou doença com a qual a família não podia ou sabia lidar (“deficiente”, “doente mental”, com “desvios de conduta”)**; seja ainda porque, necessitando contribuir para a renda familiar, fazia da rua local de moradia e trabalho (meninos e meninas “de rua”); ou ainda porque, sem um ofício e expulso/evadido da escola ou fugitivo do lar, caminhava ocioso pelas ruas, à cata de um qualquer expediente (“perambulante”) (OAB, 2006, p. 12, grifo nosso).

Portanto, a *Doutrina da Situação Irregular*, categoria adotada no Código de Menores de 1979, legitimava a intervenção estatal sobre menores que estivessem em qualquer das circunstâncias que a lei considerasse como *situação irregular*, sendo essa condição explicitada no Art. 2º dessa Lei, no qual se lia:

Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

- a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
- b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Pela leitura anterior, observa-se que o Código de Menores de 1979 evidenciava muito bem o público alvo ao qual ele se referia, ou seja, perpetua o direcionamento à infância e à adolescência pobres e marginalizadas. Leite (2005) citado por Custódio (2008, p. 24, grifo nosso) afirma que:

A partir de uma análise sistemática do Código de Menores de 1979 e das circunstâncias expostas, podem-se extrair as seguintes conclusões quanto à atuação do Poder Estatal sobre a infância e a juventude sob a incidência da Doutrina da Situação Irregular: (i) uma vez constatada a “situação irregular”, o “menor” passava a ser objeto de tutela do Estado; (ii) **basicamente, toda e qualquer criança ou adolescente pobre era considerado “menor em situação irregular”**, legitimando-se a intervenção do Estado, através da ação direta do Juiz de Menores e da inclusão do “menor” no sistema de assistência adotado pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

Nota-se que o Estado assumia, também no que se refere à situação da criança no país, uma atitude autoritária e de concepções e ações excludentes “*direcionada para a contenção pela via da violação e restrição dos direitos humanos*” (Custódio, 2008, p. 24). Essa atuação do Estado não resolveu o problema da infância, já que, nas décadas subsequentes, os problemas relacionados à população infantil e juvenil se agravaram vertiginosamente, principalmente pelo aumento desordenado do contingente populacional nas cidades e a consequente ampliação da pobreza.

Diante do quadro político e social exposto, pode-se melhor entender a educação que predominou nesse período. A grande movimentação social que vigorava nesse momento destoava dos interesses dos governos brasileiro e norte-americano. A interferência governamental na educação do país, associada aos interesses internacionais, se fazia urgente para restaurar a “ordem” no território brasileiro, para tanto, o processo educativo no Brasil, e também os movimentos sociais, haviam passado por um tolhimento de suas ações.

Fica assim explicitado a atuação do Governo Militar em promover uma ação educativa mais pontual e eficaz para o atendimento de seus interesses, sendo o direcionamento do sistema educativo um dos principais objetivos dessa ditadura.

Entre as ações tomadas no período, pode-se citar os acordos instituídos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development - USAID).

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (“os acordos MEC-USAID”), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia

americana e do *American Way of Life*. Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala (Ghiraldelli, 2008, p. 112).

A partir das orientações estabelecidas pelos acordos MEC-USAID foram realizadas as reformas educacionais, representadas pelas Leis 5.540/68 e a 5.692/71 que substituiu a LDBEN de 1961, sendo a primeira destinada ao Ensino Superior e a segunda aos Ensino Primário e Secundário, que hoje são denominados respectivamente de Ensino Fundamental e Médio.

O convênio assinado permitiu que a USAID participasse diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro, atuando em todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior), como também no ramo profissional, no funcionamento do sistema educacional através da reestruturação da área administrativa, no planejamento e formação dos professores/as e corpo técnico (pedagogos/as) e no controle do conteúdo geral do ensino através do domínio da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

O domínio da formação e da prática docente era de suma importância para o controle social, assim, foi através do Decreto-lei 477 que o Governo Militar estendeu o controle, a repressão e o terror às redes de ensino. Segundo Ghiraldelli (2001, p. 179),

O artigo primeiro desse Decreto denominou “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular, o “aliciamento e incitamento à greve”; o “atentado contra pessoas, bens ou prédios”; os “atos destinados à organização de movimentos subversivos”; a confecção ou simplesmente a distribuição ou a retenção de “material subversivo”. A punição, após processo sumário, consistiu na demissão e proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por prazo de cinco anos. O processo sumário, que oficializou a delação e o terrorismo em cada unidade, consistia na delegação do poder ao dirigente da unidade de conferir poderes a qualquer funcionário do estabelecimento para num prazo de 20 dias apurar as infrações e comunicar os superiores para a instalação do Inquérito Policial Militar (os IPMS).

As instituições de ensino passaram a ser locais de vigilância e repressão, professores/as já não tinham a liberdade de trabalho e pedagogos/as, assumindo o cargo de supervisão e orientação, se transformavam em agentes fiscalizadores, repressores e terroristas da prática educativa. No currículo eram instauradas disciplinas obrigatórias como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), nos ensinos primário e secundário, ambas adotadas em substituição às disciplinas de Filosofia e Sociologia; já no ensino superior, implantou-se a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB). Na realidade, independente do nível educacional, todas deixavam de privilegiar o

ensino reflexivo e servia como veículo de propaganda do regime (Scocuglia, 2003; Ghiraldelli, 2008).

Nos cursos superiores, além da implantação das disciplinas mencionadas, outras ações foram tomadas para acelerar o processo de despolitização das Universidades. Através da Lei 5.540/68, criou-se

... a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de crédito. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o problema dos excedentes (aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas). Este problema dos excedentes, na verdade, ficou longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no Vestibular. De fato, o problema da democratização do ensino superior foi “resolvido” pela ditadura militar com o incentivo à privatização do ensino – na década de 70 o governo colaborou com a abertura de cursos de 3º grau de duvidosa idoneidade moral. Aparentemente simples, tais medidas provocaram, ao longo dos anos uma profunda alteração na vida universitária e na qualidade do ensino (Ghiraldelli, 2001, p. 175)

Ainda segundo Ghiraldelli (2001), a Lei 5.540/68 era norteada pelo ideário capitalista da lucratividade no qual se buscam sempre maiores resultados associados a uma redução dos custos. Sendo assim, foi promovida, através da mesma, no Ensino Superior, a ampliação do ensino privado que em sua maioria apresentava baixa qualidade e, por conseguinte, também formava profissionais de qualificação inferior. Já nas instituições públicas de Ensino Superior se perpetuava o histórico elitista, já que atendiam não ao filho do trabalhador, mas, ao da elite econômica e intelectual do país. Era nessas instituições públicas, e em maioria ainda é, que se encontravam também os cursos de Pós-graduação, assim associada à chamada cultura da titulação (Mestre e principalmente Doutor), que assegurava a elevação do status social e, na maioria das vezes, econômica, aos mais favorecidos, negando-se à classe pobre a oportunidade de galgar a melhoria do patamar social. Como as Universidades Públicas estavam voltadas, e em sua maioria ainda estão, para os filhos das classes dominantes, restavam para a prole das classes menos abastadas, como alternativa de futuro, os cursos superiores privados de baixa qualidade ou os cursos técnicos profissionalizantes que, por sua vez, garantiam a manutenção da mão de obra necessária à indústria.

Várias outras medidas foram instauradas no sistema educacional durante a Ditadura. Segundo Ghiraldelli (2001, p. 175), foi também através da Lei 5.540/68 que:

Os velhos princípios de taylorização ... que se introduziu o parcelamento do trabalho A consequência disso foi a inevitável fragmentação do trabalho escolar e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de crédito provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a “turma”.

É nesse triste panorama que se inicia a desqualificação do Ensino Superior no país, incluindo-se nesse contexto os cursos voltados para a formação docente.

As reformas educacionais vigentes no período Militar também acabaram com a educação de base, através, entre outras ações, do encerramento dos movimentos de alfabetização baseados no método crítico desenvolvido por Paulo Freire, no qual a educação aparecia “como prática da liberdade” e tinha como base, segundo Ghiraldelli (2001, p. 123) o ideário “... *de que todo ato educativo é um ato político e que o educador ‘humanista revolucionário’ ‘ombreado com os oprimidos’, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do ‘homem-novo’*”.

Segundo Scocuglia (2003), o método de alfabetização de Freire que sob, sua orientação, visava alfabetizar milhões de adultos, seria adotado em todo o país, como previa o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado no governo de João Goulart pelo Decreto nº 53.465 em 21 de janeiro de 1964. É importante frisar que o método de alfabetização de Paulo Freire não ensinava apenas a ler, mas também dotava as camadas populares da percepção da exploração e da opressão a que eram submetidas, o que gerava, por sua vez, o clamor por mudanças, que poderiam materializar-se nas eleições, já que a população menos favorecida letrada poderia, em futuro próximo, fazer parte, pela lei vigente da época, do ainda restrito colégio eleitoral brasileiro do início dos anos 60, que ainda mantinha a proibição do voto dos analfabetos, o que atingia metade da população brasileira. Como essas práticas educativas não interessavam às classes dominantes da época, o PNA foi extinto pelo decreto nº 53.886, em 14 de abril de 1964, e,

... com o apoio do Estado militar e da Usaid, religiosos protestantes norte-americanos encetaram uma vigorosa reação ao legado político-pedagógico progressista de esquerda, especial e especificamente contra a disseminação do Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos (Scocuglia, 2003, p. 79).

Para substituí-lo, o regime político vigente instaurou, com o objetivo de neutralizar a ação popular, incluindo as Ligas Camponesas, a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) que, segundo Scocuglia (2003, p. 80), “*projetou-se como braço pedagógico do Estado militar, tornando-se, posteriormente, umas das forças embrionárias da formação do Mobral*”.

Em 15 de dezembro de 1967, com a Lei 5.379, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que gradativamente substituiu a Cruzada ABC, principalmente a

partir de 1970, permanecendo ativo até 1985. O Mobral foi pensado, para que, através da educação e sob o disfarce do objetivo da alfabetização em três meses a baixo custo, funcionasse como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava no interior dos municípios do país, como nas periferias das cidades, servindo, assim, de controle político das massas e, conseqüentemente, de instrumento de segurança interna. Assim:

A ditadura, ... criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (1967) que, para fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado”. Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, atingiu duramente justamente a clientela do MOBRAL (Ghiraldelli, 2001, p. 170).

Ainda segundo Ghiraldelli (2001), todas essas reformas da educação no Brasil se mostraram desastrosas, restando ao primeiro governo civil pós-ditadura (José Sarney) a amarga herança de um sistema educacional destruído pela brutalidade de uma legislação de cunho inteiramente antipopular. Portanto, a política educacional brasileira, durante o período da Ditadura Militar, caracterizou-se por uma formação escolar básica precária, coexistindo na mesma um treinamento na formação para inserção nos processos produtivos. Já na educação superior, o objetivo foi enfraquecer o ensino público, reflexivo e crítico, através de uma ação que atingiu a todos os partícipes do âmbito universitário, principalmente professores e alunos, criando dessa forma, ambiente propício para a atuação da iniciativa privada nesse campo educacional. A aceitação do regime, pela maioria da população, foi conseguida através da utilização da opressão e do medo, restando aos descontentes os recados governamentais que, segundo Martins (1999), chegavam até a população através de propagandas ideológicas criadas pela Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp), agência oficial de propaganda do Regime Militar e veiculadas pelos meios de comunicação não estatais (televisão, rádio, jornais e revistas), Foi a época dos seguintes slogans, como: “Brasil: ame-o ou deixe-o!”, “Brasil: Ame-o”, ou ainda, “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”.

3.4.2 A educação das pessoas com deficiência e a formação docente no período militar

Apesar do cenário social adverso e da predominância da repressão política no Brasil, os anos da Ditadura foram frutíferos nas ações voltadas para a educação das pessoas com

deficiência, ações essas que nem sempre geraram avanços na aceção da diminuição do preconceito e da segregação das pessoas com necessidades especiais.

Foi nessa época que a denominação Educação Especial, em substituição ao termo *ensino emendativo*, foi utilizada no discurso oficial, quando o mesmo se dirigia ao ensino das pessoas com deficiência visual, auditiva, física e mental, como também dos denominados de inadaptados morais. Em 1965, segundo Januzzi (2006), com a reformulação do Plano Nacional de Educação, previsto pela Lei 4.024/61, determinou-se que 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário deveriam ser designados à “educação dos excepcionais” e à oferta de bolsas de estudos encaminhadas preferencialmente para auxiliar “crianças deficientes de qualquer natureza”.

É também nessa ocasião que foi realizado o I Congresso Brasileiro de Deficientes Visuais, no período de 9 a 13 de novembro de 1964, no anfiteatro da Associação Paulista de Medicina de São Paulo sob o tema “Educar é: Elevar, promover libertar” e o II Congresso Brasileiro de Deficientes Visuais, em 1968 em Brasília, demonstrando, dessa forma, haver organização dessa comunidade. O II Congresso promoveu uma grande adesão de instituições particulares e governamentais de várias regiões do país, o que gerou o início de um importante entrosamento entre os profissionais responsáveis pela educação das pessoas com deficiência visual. A participação de Dorina Nowill, então Diretora Executiva da CNERDV, ligado ao Ministério de Educação e Cultura, foi de vital importância para a exaltação da necessidade de unir os professores de pessoas com deficiência visual na busca da valorização profissional, como também ressaltar o dever de promover: um padrão de qualidade no atendimento às pessoas com deficiência visual; a melhoria e a ampliação de serviços e atendimentos especializados; o acesso a programas vinculados ao atendimento de pessoas com deficiência visual; a contribuição, na medida de suas possibilidades, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência visual; a promoção de cursos e congressos, o incentivo de intercâmbio técnico-profissional com outros organismos nacionais e internacionais e a participação em programas de prevenção da cegueira (Fontana & Vergara, 2006).

Para ajudar a execução de todos esses objetivos, ficou determinada a necessidade de criação de uma entidade, de caráter privado e de âmbito nacional, que cuidasse do desenvolvimento das técnicas especializadas no campo da educação das pessoas com deficiência visual. Assim, foi criada, em 1968, durante o II Congresso Brasileiro de Deficientes Visuais, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

(ABEDEV), com a adesão de um grande número de educadores participantes do Congresso. No seu estatuto, a Associação foi definida como “uma sociedade civil, autônoma, sem fins lucrativos, devendo ser a mesma constituída pela classe dos profissionais que atuam no campo de educação, reabilitação e assistência social as pessoas com deficiência visual em todo território nacional (Mazzotta, 2011).

Nesse cenário, abrilhanta-se a figura de Odylo Costa Filho, o mesmo que lutou pela extinção do SAM. Odylo não militou somente em prol das crianças abandonadas do Brasil, mas também, dedicou sua atenção em prol das pessoas com deficiência do Brasil. Odylo foi pai, Odylo Costa neto assassinado por um egresso do SAM, de Maria Aurora Costa, criança com paralisia cerebral, com alto grau de comprometimento falecida aos 12 anos de idade .

Ser pai de Maria o levou a conhecer a Sociedade Pestalozzi e a se engajar na fundação da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP), em 28 de agosto de 1970 e na abertura de várias Pestalozzi por todo o Brasil. Odylo ajudava a instituição Pestalozzi não só com o seu trabalho, mas também através de seu prestígio, pois, através de seu acesso ao Presidente da República e a muitas pessoas influentes no Brasil e no exterior, ele conseguiu verbas que proporcionaram não só a manutenção das Pestalozzi já existentes, como também ajudou na abertura de várias outras em todo o país (Lanna Júnior, 2010). Odylo não se limitava a cobrar apenas das elites políticas do Brasil um posicionamento em relação ao auxílio às pessoas com deficiência; também expunha e cobrava da sociedade sua participação em prol dessas pessoas. Essa ação fica clara neste seguinte relato:

Quando ela se foi [filha], falei. E quis agir. Quem pode agir neste país? O Estado? As associações que dele dependem tanto para sobreviver e onde a bondade brasileira mal se organiza em nossa dispersão? Transbordei em testemunho. Mas não quero lágrimas. Não me dêem lágrimas. Eu próprio não as tenho. Não sei mais chorar.

Não me dêem lágrimas. Recuso-as. Quero dinheiro. Dinheiro? Sim, dinheiro. Isso mesmo. Sem dinheiro e sem amor — não vai. — Dinheiro não distribuído individualmente — como esmola — **mas assegurado às instituições que fazem o que o Estado não faz.** E são tantas! Desde as Sociedades Pestalozzi, cuja Federação eventualmente presido, às APAEs, que já se multiplicaram, ao Grêmio-Sorriso que começa a se multiplicar, tantas, tantas sem exceção **carecidas de recursos.** Quero também que se crie uma consciência coletiva. **Ninguém é culpado. Todos são responsáveis** (Costa, 1975, p. 10 grifo nosso).

Odylo não se conformava com a situação de dificuldades das entidades voltadas para as pessoas com deficiência e sempre que podia buscava denunciar em seus artigos a omissão do Estado e da sociedade civil no que se referia a ações voltadas para o atendimento às pessoas com necessidades especiais emprestando, também, sua contribuição à FENASP,

assumindo o cargo de presidência em 1972, permanecendo efetivamente nele até 1976, porém sua presença e apoio à FENASP se estenderam até 1979, ano de sua morte (Guarino, 1997).

É nesse cenário que se tem a promulgação da Lei 5.692/71, que substituiu a LDBEN de 1961. Em seu Art. 9º, a Lei 5692/71 afirma que: *“Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”*. Embora determinasse “tratamento especial” para os alunos anteriormente citados, a Lei 5.692/71 não conseguiu promover a organização de um sistema de ensino capaz de receber alunos com deficiência nem atender às suas necessidades educacionais. Desse modo, segundo Ferreira (2006), no Brasil, diferentemente da realidade de muitos países que já buscavam uma maior integração dos alunos com necessidades especiais com as turmas regulares, houve a ampliação de vagas para as pessoas com deficiência, mas de modo quase exclusivo nas instituições filantrópicas e nas classes especiais recém criadas nas escolas regulares destinadas a absorver o alunado com deficiência excepcional e egresso das classes comuns. Assim sendo, era nas instituições filantrópicas, de forma segregada, que ficavam *“... os alunos considerados portadores de limitações mais evidentes e parte daqueles considerados de deficiências leves: os ‘treináveis’, os ‘dependentes’ e uma parcela dos ‘educáveis’ (encaminhados inclusive pelas escolas públicas regulares)”* (Ferreira, 2006, p. 89). Assim, as escolas públicas regulares se recusavam a matricular aquelas pessoas que necessitavam do apoio educacional considerado especializado. Como consequência dessa política educacional, acaba-se reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, mantendo-se a histórica segregação ainda baseada no conceito de normalidade/anormalidade.

Nesse período também se reforça o interesse da comunidade acadêmica pela educação das pessoas com deficiência, fazendo com que a formação para educação especial saísse da exclusividade dos cursos Normais e chegasse até a formação docente em nível superior, tendo sido, segundo Cartolano (1998), o estado de São Paulo o pioneiro nesse processo. É importante ressaltar, segundo o mesmo autor, que esse conteúdo era trabalhado nos cursos de formação de professores ainda voltado para uma abordagem médica, como também psicológica na sua vertente comportamental.

A inserção dos estudos sobre educação especial nos cursos de formação docente em nível superior proporcionou a criação de cursos de pós-graduação como afirma Jannuzzi (2006, p. 142):

... o Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e do Curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inicialmente organizado em áreas de concentração (umas delas em Educação Especial)

Essas ações promoveram, a longo prazo, o incentivo à pesquisa nessa área, gerando subsídios que possibilitaram o resgate histórico e o desenvolvimento de conhecimentos que promovem até hoje um olhar mais atento para a melhoria de atos educativos voltados para as pessoas com deficiência.

Outra ação direcionada às pessoas com necessidades especiais foi a criação, pelo MEC, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 3 de julho de 1973 pelo Decreto Nº 72.425, tendo sido esse o primeiro órgão público na esfera federal, responsável pela regulamentação da política nacional relativa à Educação Especial no Brasil. Para Cartolano (1998), a criação do CENESP foi a consolidação da institucionalização da "diferença". Sua finalidade era o planejamento, a coordenação e a promoção do desenvolvimento da Educação Especial em todos os níveis educacionais, ou seja, do ensino pré-escolar ao superior, incluindo o ensino supletivo, voltado para alunos com diferentes tipos de deficiência, para os superdotados e para os com problemas de comportamento, além de propor a capacitação de professores "especiais" para a educação especial, através de licenciatura curta ou de plena duração, no 3º grau.

Segundo Jannuzzi (2006), o CENESP gozava de autonomia administrativa e financeira, sendo subordinado apenas ao MEC. Sua atuação se estendeu ao IBC e ao INES que a ele ficaram submissos. O CENESP viabilizou várias ações como a formação de recursos humanos (técnicos e professores) das secretarias de educação estaduais e de instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino, através de cursos de formação e atualização, como também, em muitos casos, patrocinou cursos de mestrado no exterior para vários educadores. O CENESP também elaborou propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos curriculares e métodos de ensino para os diferentes tipos de deficiência no ensino de 1º grau, incluindo o aluno com deficiência mental.

Apesar de ter sido criado para promover a Educação Especial no país e sua integração ao sistema regular de ensino, o CENESP apresentou, durante sua existência, incongruências que merecem ser observadas. A primeira foi a adoção da integração das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino sem indicar para este nenhuma obrigatoriedade de apoio especializado a essas pessoas, caso houvesse a necessidade. Outro ponto relevante, e

mais grave, foi o destino dado aos recursos financeiros sob responsabilidade dessa instituição, aplicando-os na capacitação de recursos humanos, compondo esse rol técnicos e docentes. Mazzotta (2011) salienta, que, no que concerne ao estabelecimento de capacitação de recursos humanos, que ocorreu uma hierarquização nesse processo, havendo uma prioridade pela capacitação do então corpo técnico do próprio CENESP e das equipes das Secretarias Estaduais de Educação responsáveis pelo planejamento e coordenação da Educação Especial, em detrimento dos professores. A promoção da capacitação de pessoal deveria atender a sete metas organizadas da seguinte forma: nas metas 1 e 2, capacitar o Corpo Técnico do CENESP e das Secretarias Estaduais de Educação em nível de mestrado, doutorado e especialização através da oferta de 105 bolsas de estudo, sendo desse total 62% destinadas a cursos realizados fora do país; na meta 3, capacitar 24 professores das universidades, ofertando-lhes bolsas de estudo no exterior em nível de mestrado e Doutorado; na meta 4, a criar, através do CENESP, cursos de Licenciatura em Educação Especial; na meta 5, capacitar docentes privilegiando os das instituições privadas, para onde se destinaram 60% das verbas; na meta 6, capacitar para o corpo técnico (logopedistas, musicoterapeutas, fisioterapeutas etc) que atuavam dando o apoio à Educação Especial, sendo a verba destinada a essa meta repartida meio a meio entre instituições públicas e privadas; por último, na meta 7, estavam os professores das classes comuns das séries de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau, o que seria hoje os professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que receberiam cursos com duração mínima de 30 horas-aulas. O recurso orçamentário vinha, dentre outras fontes, da USAID.

O foco do CENESP, no que se refere à capacitação, concentrou-se no atendimento a um grupo em detrimento de outro, ou seja, técnicos, tanto do CENESP quanto das Secretarias, recebiam prioridade em relação aos professores que de fato trabalhavam cotidianamente com as crianças e jovens com deficiência. Além desses professores receberem menos atenção no que se refere à capacitação, essa ainda se dava, predominantemente, para os professores das instituições privadas em detrimento dos que atuavam nas escolas públicas e que, por sua vez, atendiam às classes menos favorecidas. Além de privilegiar o grupo do CENESP e Secretarias no que se refere ao acesso à capacitação, tem-se também a questão relacionada ao tipo de capacitação destinada a cada um desses grupos: enquanto os técnicos do CENESP e Secretarias tinham direito a bolsas de cursos de Mestrado e Doutorado, sendo em sua maioria fora do país, os docentes que atuavam nas escolas de primeiro grau só tinham acesso a cursos de curta duração feitos no país, desse modo

Esta concentração de recursos financeiros na realização de cursos de formação de alto nível para *técnicos dos órgãos centrais* pode ser interpretada como *evidência da centralização do poder de normatização e execução*, além de um possível sentido de “premiação” dos supostos líderes nacionais e regionais da Educação Especial, com formação e titulação que seriam apropriadas à atuação universitária. O sentido da premiação é aqui enfatizado com o propósito de apontar um desvio na aplicação de recursos financeiros que, destinados à capacitação de pessoal para Educação Especial, acabou se orientando para a alimentação da burocracia governamental, com perceptíveis prejuízos à educação de excepcionais. Ao mesmo tempo em que ... denota uma preferência pela *formação de Técnicos*, em detrimento da formação de *docentes especializados* (Mazzotta, 2011, p. 109).

O resultado do privilegio ofertado pelo CENESP, no que se refere ao processo de capacitação dos técnicos das Secretarias de Educação de todo o país (totalizando 25 unidades) e do próprio CENESP, foi que, até o ano de 1977, segundo Jannuzzi (2006), apenas 11 dessas Secretarias haviam estabelecido normas para a implantação da Educação Especial em seus estados, e apesar de todas as Secretarias Estaduais de Educação receberem não só capacitação, mas também recursos do CENESP, muitas delas devolviam a verba por não ter sido gasta, fato esse que ocorria pela ausência de projetos voltados para a educação das pessoas com deficiência, demonstrando, assim, a pouca importância atribuída à educação dessas pessoas pelos órgãos estaduais responsáveis pela educação. Ainda sobre as verbas sob responsabilidade do CENESP, tem-se, nos anos de 1975 a 1979, mais uma comprovação da má administração dos recursos destinados ao Centro, pois a maioria da verba, cerca de 59%, era gasta com a manutenção da própria entidade, sobrando apenas 8,8% para aplicação no que deveria ser a ação prioritária do CENESP que era a formação efetiva de recursos humanos daqueles que de fato atuavam com a Educação Especial no Brasil.

Além da má administração dos recursos, houve também, por parte do CENESP, um maior apoio para as instituições privadas voltadas para a Educação Especial do que para as públicas, fato que, segundo Jannuzzi (2006, p. 151), confirma que “... *o governo não havia assumido inteiramente essa modalidade de ensino*”, o que dificultou, em muito, o desenvolvimento da Educação Especial pública no país, como também a integração dessa modalidade no sistema regular de ensino, realidade essa que o CENESP não conseguiu alterar.

Em 1977, a Portaria Interministerial nº 477 de 11 de agosto determina, segundo Mazzotta (2011, p. 77), “*O atendimento educacional, como competência do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, e caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva*”. Através da portaria também se estabelece que o atendimento educacional deveria ser ofertado em estabelecimentos regulares de ensino em

Instituições especializadas, devendo existir, sempre que possível, nas classes especiais a presença de professores especializados. As determinações da Portaria 477 evidenciam um posicionamento da assistência às pessoas com deficiência, voltado para uma concepção clínica ao invés de educacional, como também a falta de exigência de professores capacitados para atuar nas classes especiais, havendo, ainda, a predominância de uma visão da Educação Especial voltada muito mais para o campo terapêutico do que para o pedagógico/escolar.

Apesar da existência de uma visão terapêutica da educação das pessoas com necessidades especiais, também é um ideário forte nesse período a utilização da mão de obra da pessoa com deficiência no processo produtivo do país. Afirmação como a feita por Helena Antipoff citada por Jannuzzi (2006, p. 177) que *“o trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social”* era utilizada como justificativa para ampliar a criação de oficinas, agregadas aos serviços de atendimento às pessoas com deficiência, para treiná-las para executar tarefas específicas de cunho repetitivo. Diante do ideário nacional de uma educação voltada para a produção de recursos humanos visando atender ao setor produtivo e ao projeto de desenvolvimento do país, o CENESP segue esse pensamento no que se refere à educação das pessoas com necessidades especiais.

É importante ressaltar que a educação profissional das pessoas com deficiência no Brasil, desde o período Nacional Desenvolvimentista, com maior ênfase no período Militar, não se vincula à visão da necessidade de socialização e inclusão das pessoas com deficiência, mas está voltada para a preparação de mão de obra para atender ao processo de industrialização do país. A concepção educativa na Ditadura Militar pousa no ideário de formar o indivíduo, desde sua tenra idade, para ser o recurso humano que vai assumir os postos de trabalho do setor produtivo brasileiro. As pessoas com deficiência, portanto, também deveriam ser educadas para se tornar capazes de integrar o mercado de trabalho e de contribuir para o crescimento econômico brasileiro, sendo muito mais vantajoso financeiramente para o Brasil torná-la *“pessoa útil e contribuir para a sociedade e permitir que sua família também trabalhasse e elevasse o nível de renda familiar”* (Jannuzzi, 2006, p. 179).

O período da Ditadura Militar, que findou com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985, foi marcado por significativas mudanças no que se refere à educação das pessoas com deficiência, mas essas mudanças pouco ajudaram a diminuir o assistencialismo privado que se sobrepunha a uma ação educativa pública que de fato se voltasse para atender às necessidades educacionais

dessas pessoas. Desse modo, permanece ainda nesse tempo o atendimento segregado às pessoas com necessidades especiais, realizado por instituições especializadas particulares, transparecendo a omissão do Governo na linha de governança do país que estava centrada no clientelismo e nos interesses particulares, ficando o interesse social em segundo plano. O acesso à escola para alunos com deficiências ainda permanecia mínimo, com uma estimativa, segundo Mendes (2010), de apenas 1,5% a 2% de matriculados. Assim, no decorrer do período Militar brasileiro, o processo educativo público continuou a marginalizar socialmente as pessoas com deficiência, ao invés de gerar uma real ampliação das oportunidades educacionais das crianças brasileiras com necessidades educacionais especiais.

A formação docente voltada para atender as necessidades educativas das pessoas com deficiência também foi negligenciada. O foco da capacitação docente foi desviado para atender aos interesses de poucos, fazendo com que se perpetuasse no país a carência de um atendimento educacional de qualidade, voltado para atender às necessidades da população menos favorecida do Brasil.

3.5 A Educação no Brasil Na Redemocratização (1985) Até os Dias Atuais

O fim do Período Militar, que se caracterizou pelo poder nas mãos dos militares durante 21 anos e pela repressão, chegou, deixando para o país uma enorme dívida econômica e social que os governos atuais tentam diminuir com iniciativas voltadas para a redução da miséria e da fome no país.

A partir desse momento, vivemos uma clara separação das concepções relacionadas às pessoas com deficiência da criança e jovem que possuem ocorrências criminais; agora não é mais deficiência ser pobre e/ou negro, mas ainda é predominante no país a desassistência às crianças e jovens pobres e/ou negras, situação que acaba por impeli-las à promiscuidade e à criminalidade.

3.5.1 A criança e a educação no Brasil no período da redemocratização

A temida e rejeitada ditadura do Brasil caiu, dando lugar ao florescimento de um processo democrático, mas a situação social e das crianças não sofreu alterações na acepção de melhorias nos índices sociais, “... *no Brasil a democracia coexiste com desigualdades sociais e econômicas que estão entre as maiores do mundo*” (PNUD, 2002, p. 4). Desse

modo, o Brasil continua como sendo um dos países com pior distribuição de renda e com uma significativa parcela da população formada por pobres e miseráveis, contrastando com seu crescimento econômico.

Na tentativa de amenizar a desigualdade, “... foram introduzidos programas de transferências monetárias condicionais, como o Bolsa Escola e Bolsa Família no Brasil.” (PNUD, 2010, pp. 42). Bolsa Escola foi é um programa de transferência de renda criado em nível estadual (São Paulo) e ampliado nacionalmente pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), através da Lei nº 10.219 de 11 de abril de 2001 e regulamentado pelo Decreto nº 4.312 de 24 de julho de 2002. Em 2004, o Bolsa Escola foi incorporado ao Programa Bolsa Família pelo presidente Lula, programa criado pela Lei 10.836 de 10 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. Assim como o Bolsa Escola, o Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que tem por objetivo beneficiar famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza e,

A título de ilustração, apenas os recursos destinados às ações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – responsável pelo programa Bolsa Família e pelo pagamento dos Benefícios de Prestação Continuada – passaram de R\$ 11,4 bilhões, em 2003, para mais de R\$ 33 bilhões em 2009 (IPEA, 2010, p. 17).

O aumento dos investimentos no programa fez com que houvesse uma queda da pobreza extrema de 12% em 2003 para 4,8% em 2008 (IPEA, 2010b), além disso, entre 2000 e 2005, as perdas do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil ocasionadas pela desigualdade caíram de cerca de 31% para 28,5%, em consequência do declínio da desigualdade em todas as dimensões, diminuindo três pontos percentuais na saúde e dois pontos percentuais na educação e no rendimento (PNUD, 2010).

As ações do Governo Federal contra a miséria se perpetuam com o Governo de Dilma Rousseff que, em sua candidatura, propôs a implantação do Plano Brasil sem Miséria, projeto colocado em prática com a sua eleição para a presidência do Brasil. O Plano foi instituído pelo Decreto nº 4.492 de 2 de junho de 2011 e tem por objectivo geral “*promover a inclusão social e produtiva da população extremamente pobre, tornando residual o percentual dos que vivem abaixo da linha da pobreza*” e, por objectivos específicos “*eleva a renda familiar per capita; ampliar o acesso aos serviços públicos, às ações de cidadania e de bem estar social, ampliar o acesso às oportunidades de ocupação e renda através de ações de inclusão produtiva nos meios urbano e rural*” (MDS, 2011, p. 6).

Apesar das melhorias conquistadas pelo Brasil, ainda há muito o que se realizar na área social principalmente no que se refere à pobreza extrema e à infância abandonada. É importante frisar que, apesar da presença de crianças nas ruas já ganhar registros de queixas na imprensa e em relatórios oficiais desde o final do século XIX, quando os *moleques e vagabundos - menores física e moralmente abandonados* eram alvos de medidas voltadas para o controle e a repressão/contenção social, o perfil dessas crianças e adolescentes em situação de rua só passou a ser estudado de forma sistemática no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, ou seja, com a redemocratização (Rizzini et al., 2010). Concomitantemente com esses estudos, muda-se também o paradigma jurídico no que se refere às crianças abandonadas.

A *Doutrina da Situação Irregular*, que predominou e norteou o Código de Menores de 1927 e o de 1979, foi sendo substituída pela *Doutrina da Proteção Integral* que se baseou nos direitos da criança reconhecidos pela ONU em 20 de novembro de 1959, “... a lei assegurava a satisfação de todas as necessidades das pessoas de menor idade, nos seus aspectos gerais, incluindo os pertinentes à saúde, educação, recreação, profissionalização, etc.” (Calvento, apud Custódio, 2008, p. 24). A Constituição de 1988 é o primeiro documento nacional baseado na *Doutrina da Proteção Integral*, proporcionando uma expressão legislativa dessa Doutrina no Brasil.

Posteriormente é promulgada, em 13 de julho de 1990, a Lei 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que efetiva a *Doutrina da Proteção Integral* na legislação brasileira, voltada para proteger a infância e a adolescência no país. Apesar de a legislação voltada para a criança e o adolescente garantir absoluta prioridade para o atendimento dos seus direitos, ainda existe uma enorme negligência governamental e civil no tocante ao cumprimento da legislação. Ainda há no país um enorme preconceito e rejeição para com a infância desvalida, situação que acaba por levar à utilização de práticas repressivas, violentas e excludentes no trato com as crianças abandonadas, favorecendo a manutenção de situação de desigualdade no país.

Essa situação de exclusão se perpetua principalmente pela falta de interesse, também histórico, da elite que domina o poder econômico e principalmente o poder político de coibir o acesso à educação e conseqüentemente a melhoria das condições de vida da parcela da população empobrecida. Comprovando esse fato,

Um estudo sobre as atitudes relativas à educação entre elites brasileiras realizado na década de 90 concluiu que estas tinham frequentemente relutância em alargar as oportunidades de educação com base no argumento de que trabalhadores instruídos seriam mais difíceis de gerir. Os formuladores de políticas do governo preocupavam-se com o facto de que uma força de trabalho mais dispendiosa diminuiria a vantagem comparativa do país em bens de trabalho intensivo. Este tipo de pensamento trava o desenvolvimento humano, conduzindo a um menor investimento em capital humano e bens públicos, uma menor redistribuição e uma maior instabilidade política (PNUD, 2010, pp. 78).

O pensamento e a ação propositiva de exclusão dos direitos para a maioria da população ainda são um ranço na sociedade brasileira. Isso explica a situação da educação no Brasil durante um significativo período após o processo de redemocratização.

Em 1985, um panorama, nada acalentador, da educação brasileira é evidenciado, revelando 2 pontos de altíssima preocupação. O primeiro é que grande parte dos alunos das escolas públicas repetia a então 1ª série do 1º grau. Os que conseguiam passar pelo “funil” eram, também em grande parte, retidos na 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, as taxas de evasão eram significativas, o que fazia com que menos de 50% dos alunos matriculados conseguissem completar o chamado 1º grau, gerando, além da distorção idade-série, uma evasão escolar de grande parte dos estudantes do país. O segundo ponto é que mais de 50% dos eleitores brasileiros eram analfabetos, semi-escolarizados ou não possuíam o 1º grau completo.

A participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, obrigou o Brasil a assumir uma nova postura diante da exclusão social e dos baixos índices educacionais, como também a atender ao compromisso de assumir o combate pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos do país e de formular um Plano Decenal de Educação para Todos. Durante esse período, o Brasil era integrante do grupo dos 9 países (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) que apresentavam baixos índices no sistema educacional (MED/SEF, 1993).

Para tentar minimizar essas características, foram tomadas algumas medidas como a extinção do MOBRAL e, em 11 de setembro de 1990, no governo de Fernando Collor, a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que tinha entre seus objetivos uma significativa redução do analfabetismo em um prazo de 5 anos e sua

erradicação no prazo de 10 anos. Para tanto, o Programa tinha, através da congregação de forças dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, as seguintes metas:

- erradicar o analfabetismo junto à população de 15 anos ou mais, garantindo-lhe escolarização fundamental;
 - ampliar a taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos, garantindo oferta de vagas nas instituições escolares a 100% dessa população: isso significa incorporar 4,5 milhões de crianças atualmente fora da escola;
 - ampliar a taxa de alfabetização de jovens e adultos analfabetos, de 15 anos e mais, assegurando-lhes progressivamente a escolarização no ensino fundamental;
 - a definição de estratégias comprometidas com a qualidade do ensino, com o acesso e a permanência com êxito na escola, e com a correção do fluxo escolar;
 - a ampliação do atendimento na pré-escola em pelo menos 10% ao ano e, simultaneamente, a melhoria da qualidade desse atendimento;
 - **a progressiva incorporação de crianças portadoras de deficiências na pré-escola e no ensino fundamental;**
 - **a revisão da política de valorização de professores, garantindo-lhes melhor formação e remuneração;**
- Em síntese, buscar solução para as inúmeras questões endógenas, que histórica e cronicamente têm sido responsáveis pela exclusão das crianças, jovens e adultos da escola, constitui pré-condição para garantir o alcance das desafiantes metas do Programa (MEC/SENEB, 1991, p. 35-36, grifo nosso.)

Nota-se, nas metas do Programa, a inserção da educação voltada para as pessoas com deficiência, mais especificamente na pré-escola e no Ensino Fundamental, mas ainda não se incluem no discurso governamental os ideais de inclusão, havendo ainda uma forte tendência para uma educação voltada para as pessoas com deficiência baseada nos ideais de preparação de mão de obra para atender ao desenvolvimento econômico nacional. Esse fato fica explicitado quando o documento referente ao Programa coloca que “*À Educação Especial cabe, entre outras responsabilidades, ... preparação para o trabalho dos portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, dos portadores de deficiência e dos superdotados.*” (MEC/SENEB, 1991, p. 28). Fica explicitado também que inexistem dados levantados pelo governo brasileiro sobre as pessoas com deficiência do país, utilizando-se para a elaboração do projeto dados coletados pela ONU, que no período traçou uma estimativa segundo a qual nos países do estágio de desenvolvimento do Brasil, 10% da população eram portadoras de deficiência (MEC/SENEB, 1991, p. 28). O Brasil só inicia uma investigação sobre as pessoas com deficiência, incorporando-as aos processos de recenseamento, a partir do Censo Demográfico de 1991.

Já em relação à docência, os planos do Programa eram voltados para a valorização do magistério, afirmando que

O profissional que integra na sua prática cotidiana a responsabilidade de contribuir na formação do ser social tem que ser socialmente valorizado.

A valorização do professor - definida por princípio constitucional como garantia de planos de carreira, piso salarial profissional, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos... - **passa também, necessariamente, por uma sólida formação e um permanente aperfeiçoamento, e por condições adequadas de trabalho** que favoreçam o alcance de resultados qualitativamente desejáveis.

Valorizar o professor significa reconhecer a relevância do seu papel profissional e da sua contribuição nas ações concretas de qualidade da educação e do ensino, numa perspectiva de compromisso social.

A valorização do professor, no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, incorpora a dimensão do Professor-Cidadão, que participa de forma consciente na sociedade e, dessa mesma forma, atua como profissional na escola e em sala de aula (MEC/SENEB, 1991, p. 16, grifo nosso).

O documento do PNAC enfatiza a necessidade da melhoria da qualidade da formação inicial, além da oferta de uma formação continuada também de qualidade como ponto fundamental para o alcance das metas de erradicação do analfabetismo no Brasil. Mas, infelizmente, não se pode aqui fazer uma avaliação da qualidade e eficácia do PNAC, pois o Programa foi abandonado no ano seguinte de seu lançamento, sem ter havido tempo de explicitar resultados concretos e sem nenhum tipo de satisfação do governo para os brasileiros e/ou para os educadores do país.

No ano de 1993, no governo de Itamar Franco, foi lançado outro programa do Governo Federal em parceria com Estados e Municípios. Foi o Plano Decenal de Educação Para Todos que, em semelhança com o anterior, afirmava que *“o principal agente de uma política de qualidade da educação é o professor, devendo a função do magistério ser publicamente reconhecida em sua relevância social”* (MED/SEF, 1993, p. 5). Ele também reforçava, em concordância com o ECA, a *Doutrina da Proteção Integral*, afirmando que a implementação do Plano Decenal caminharia simultaneamente com a implantação *“progressiva da política de atenção integral, que inclui a promoção e defesa da saúde, creche, pré-escola, educação escolar de qualidade, esporte e lazer, difusão cultural, educação para o trabalho e alimentação.”* (MED/SEF, 1993, p. 7). Deve-se frisar que, segundo Mazzotta (2011, p. 125) *“Tal plano inclui, explicitamente, os portadores de deficiência como um dos segmentos, da clientela escolar, merecedora de atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade”*. Como o Programa precedente, o Plano Decenal foi abandonado pelo governo posterior.

Durante o governo de FHC, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a Lei 9.394 que estabelecia as Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diante da determinação da LDBEN, foi elaborado, com a participação de diferentes segmentos da sociedade, o Projeto de Lei nº 4.155/1998 o qual foi encaminhado para a Câmara dos Deputados em fevereiro de

1998, tendo por base o fortalecimento da escola pública, a democratização da gestão educacional e a universalização da educação básica.

A proposta do PNE do governo foi também enviada em 11 de fevereiro de 1998, pelo

... o Poder Executivo ... ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que instituiu o Plano Nacional de Educação. Sua tramitação começou pela Câmara dos Deputados como Projeto de Lei 4.173, de 1998, apensado ao PL 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos o ministro da Educação destacou a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993 (Ghiraldelli, 2008, p. 193).

O Projeto de Lei 4.173, de 1998, foi aprovado no segundo mandato de FHC, em 9 de janeiro de 2001, tendo a versão aprovada promulgada na Lei 10.172.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos, conhecido por “Provão” visou aferir a qualidade do ensino ofertado no país, tendo sido definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de nortear as competências e habilidades que os alunos deveriam adquirir ao final de toda a Educação Básica. Desse modo, segundo Ghiraldelli (2008, p. 201), “*O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi, sem dúvida, o que mais gerou planos para a educação*” brasileira, mas também foi marcado pelo sucateamento das instituições públicas federais de ensino, representadas pelas Universidades Federais e pelos Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFET), atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), através do congelamento das verbas federais destinadas a essas instituições de ensino, sendo essa uma forma de pressão para que buscassem financiamento privado, reafirmando o ideário governamental de uma política baseada na redução da participação do Estado. Também foram congelados os salários de funcionários e professores das instituições de ensino federais durante um período de 8 anos, o que gerou inúmeras greves e perda de vários alunos, principalmente nos CEFETs. Nas universidades, as várias greves dos professores deram origem ao comentário, no estilo bem humorado dos brasileiros, de que: “nas universidades federais você sabe quando começa o curso mas não sabe quando irá terminar”.

Durante o Governo Lula foi lançado, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que possui por objetivo a melhoria da educação brasileira

em todas as suas etapas. O PDE não pretende agir somente na educação através da melhoria das escolas e formação docente, mas também atuar em pontos que acabam por dificultar o ensino e a aprendizagem. Desse modo, em uma ação conjunta entre governo Federal, estaduais e municipais, o PDE se volta para o combate a problemas sociais através de projetos como o:

- Luz para todos – visa combater a exclusão elétrica que está concentrada principalmente na zona rural do país;
- Saúde nas Escolas – é um projeto amplo que possui como alvo reforçar a prevenção à saúde dos alunos das escolas públicas através de uma avaliação sobre a situação nutricional, sobre a incidência precoce de hipertensão e de diabetes, como também cuidar da saúde bucal e ofertar avaliação visual, auditiva e psicológica aos estudantes. Esse projeto também pretende combater o uso de drogas lícitas como o álcool e o tabaco e não lícitas e com isso diminuir a violência gerada pelo consumo dessas drogas, além de ofertar a educação sexual e incentivar a prevenção de doenças e a cultura da saúde através do estímulo à prática de atividades físicas;
- Olhar Brasil que objetiva identificar problemas visuais em alunos matriculados na rede pública de ensino e corrigi-los.

O atual Governo Dilma inicia tendo a responsabilidade de continuar o combate às Desigualdades regionais, à falta de capacitação docente, ao analfabetismo e aos baixos índices educacionais apresentados pelo país.

Em relação à educação das pessoas com deficiência, durante esse período, Mendes (2010) afirma que o sistema educacional público, até meados da década de noventa, tinha, como principal problema, a repetência dos alunos do então Ensino de Primeiro Grau. Cerca de metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e somente 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano. Os alunos demoravam em média 12 anos para completar as oito primeiras séries do primeiro grau, quando permaneciam na escola, uma vez que a média de anos frequentados pela população era de 8,6 anos. Um quarto das matrículas no primeiro grau estaria na primeira série, sendo que destas 54% eram de alunos repetentes. Tendo em vista que a repetência vinha sendo, de forma incorreta, utilizada como critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo

rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente porque no país havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico. Além disso, mais da metade da população brasileira (64,7%) vivia em níveis que variavam entre a miséria e a mais estrita pobreza, e detendo apenas 13,6% da renda produzida no país.

3.5.2 A educação das pessoas com deficiência e formação docente na atualidade

O CENESP, responsável pela organização da educação voltada para as pessoas com necessidades especiais no país, no final de 1985, através do Decreto Nº 91.872 de 4 de novembro, institui o Comitê Nacional para o Aprimoramento da Educação Especial que elabora o plano de ação intitulado Educação Especial-Nova Proposta que segundo Mendes (2010), teve como objetivo delinear uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotadas, além de estabelecer que havia a necessidade de consolidar o entendimento a essas pessoas, sendo esse de responsabilidade coletiva. Segundo Mazzotta (2011), o Comitê delineou problemas básicos existentes no período que dificultavam a ação de uma Educação Especial mais efetiva no país. São eles:

- Ausência de dados censitários que caracterizassem a demanda da Educação especial;
- Desequilíbrio existente entre a demanda e a oferta das oportunidades educacionais;
- Desigualdade na proporção do atendimento às diferentes necessidades dos educando especiais;
- Ausência de uma política de atendimento à pessoa adulta com deficiência, principalmente as com deficiência mental profunda e com deficiências múltiplas;
- Concentração do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos;
- Limitada participação da sociedade em geral na busca de soluções para os problemas da Educação Especial.

Diante dos problemas detectados, o Comitê explicita que, para haver a solução desses problemas e a conseqüente melhoria da Educação Especial ofertada no país, há a necessidade de uma ação conjunta entre Governo Federal e sociedade, pois só dessa forma haveria uma

universalização do ensino. O Comitê também estabelece os princípios norteadores para a promoção de uma Educação Especial de qualidade, são eles:

... *participação* (envolvimento de todos os setores da sociedade), *integração* (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais), *normalização* (possibilitar vida tão normal quanto possível), *interiorização* (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e *simplificação* (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade) (Mazzota, 2011, p. 111).

Sobressaem entre os princípios estabelecidos pelo CENESP para uma nova ação no que se refere à Educação Especial os da *integração* e *normalização*.

Dando suporte à concepção educativa voltada para a formação das pessoas com deficiência para atuar no mercado de trabalho, tem-se, nas décadas de 1970 e 1980, a introdução efetiva no Brasil da concepção *mainstreaming*. Segundo Mendes (2006), o princípio *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal), no Brasil traduzido como *integração/normalização*, teve influência no sistema educacional brasileiro a partir da garantia legal, ocorrida nos Estados Unidos em 1975, de assegurar, através da promulgação da *Public Law*, legislações de caráter integrador, educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências. Essa medida política causou grande impacto na área de Educação Especial norte-americana.

Tal legislação se constituiu na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização.

De acordo com os princípios básicos do *mainstreaming*, a colocação seletiva de estudantes com deficiências deveria levar em consideração os seguintes critérios: 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (Kirk & Gallagher, 1979 apud Mendes, 2006, p. 389).

O princípio da *integração/normalização* norteou, durante um longo tempo, os rumos da Educação Especial no Brasil, defendendo o ideário de que deveria haver a diminuição e, por que não extinção, da segregação das pessoas com deficiência através da promoção da inserção delas no meio educativo regular. Apesar de esse princípio carregar consigo a rejeição, a segregação das pessoas com necessidades especiais, há em sua concepção o ideário de que, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve adequar-se à escola, havendo uma negação da existência de necessidades especiais das pessoas com deficiência para aprender. Assim sendo, esse modelo nega a questão da diferença, sendo o

aluno especial inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem levar em consideração as possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem. Portanto, o aluno integrado deve se adaptar à escola e ao sistema educativo por ela oferecido (Sanchez & Teodoro, 2006).

Apesar de o princípio da *normalização* ter sido um avanço no que se refere à educação das pessoas com deficiência, principalmente das com deficiência mental, ainda carregava consigo um caráter preconceituoso e excludente já que se buscava não uma educação voltada para atender às necessidades e potencialidades dessas pessoas, mas para “corrigir” defeitos, com base na concepção de correção de imperfeições (Smith, 2008; Aranha 2005).

Em 1985, no Governo de José Sarney, foi criado, através do Decreto 91.872 de 4 de novembro, o Comitê Nacional de Educação Especial com o objetivo de estudar e avaliar a situação da educação voltada para as pessoas com deficiência no país. Esse Comitê elaborou o Plano de Ação Conjunta para a Integração do Deficiente, documento que possibilitou, segundo Aranha (2005), através do Decreto nº 93.481 de 29 de outubro de 1986, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que teve como sua primeira coordenadora Tereza Costa D’ Amaral, filha de Odylo Costa. Segundo Jannuzzi (2006), essa Coordenadoria visava a aspectos mais abrangentes que o CENESP, e como estava inserida em uma época de nova tentativa de redemocratização nacional, possibilitou, na formação de seu Conselho consultivo, a participação das próprias pessoas com deficiência, o que não acontecia anteriormente. Em 2009, a CORDE foi promovida a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), com a responsabilidade de promoção e coordenação de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

O Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente revelou a falta de atuação efetiva do CENESP, mostrando sua ineficiência no cumprimento das metas do plano de Educação Especial-Nova Proposta, não conseguindo promover a integração das pessoas com deficiência na sociedade nem também a melhoria do atendimento educacional voltado para essas pessoas proposto no plano citado. Diante dessa situação, em 21 de novembro de 1986, o CENESP foi transformado, através do decreto nº 93.6130, em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Segundo Jannuzzi (2006, p. 146), os documentos oficiais do período afirmavam que “... a mudança do CENESP em SESPE, entre outras vantagens, conferiu-lhe mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federais e uma capacidade mais

ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados”, mas, segundo Mazzotta (2011), a SESPE manteve basicamente as competências e estrutura do CENESP, sendo extinto apenas o Conselho Consultivo e tendo como seu primeiro Secretário o Dr. Romulo Galvão que, até sua escolha para o cargo, não tinha tido qualquer atuação com educação especial.

Segundo Mazzotta (2011), em 15 de março de 1990, a SESPE foi extinta sendo suas atribuições absorvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Pelo Decreto 99.678, de 8 de novembro de 1990, a educação especial e a educação básica passam a ser da competência da SENEB que em sua estrutura tem o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) como responsável por essas duas modalidades de ensino e para gerenciá-las conta com a Coordenação de Educação Especial.

Jannuzzi (2006) afirma que, em 1992, através da Lei 8.490 de 19 de novembro, com o fim do governo de Fernando Collor, a Secretaria de Educação Especial (SESPE) foi recriada com a sigla de SEESP como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Em 2011, pelo Decreto 7.480 de 16 de maio, a SEESP foi extinta e suas funções integradas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, por conta da absorção da SEESP, mudou de denominação, passando a chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Deve-se também mencionar que, durante o governo de FHC, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), através do Decreto 3.076 de junho de 1999. O CONADE, que é parte integrante da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), foi criado com o objetivo de acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional voltada para a inclusão, de forma integral, das pessoas, contemplando também o setor educativo.

A legislação brasileira voltada para as pessoas com deficiência é vasta, assim, havendo algumas Leis que tiveram maior destaque na garantia dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Mazzotta (2011) ressalta que, em 1986, a Portaria 69 do CENESP/MEC trouxe avanços, ao colocar a educação especial como parte integrante da Educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades das pessoas com necessidades especiais. É nessa Portaria que aparece pela primeira vez em um documento oficial a expressão “educando com necessidades especiais”, em substituição ao termo “aluno excepcional”, sendo esse último, posteriormente, quase inteiramente abolido.

A Constituição de 1988 também traz contribuições significativas sobre o direito das pessoas com deficiência, com realce para o Art. 203 da Seção IV que determina que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, ressaltando em seus objetivos, nos incisos IV e V respectivamente, *“a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”* e *“a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família,”* (Constituição da República, 2006, p. 147). No que se refere à educação, a Carta Magna proclama, em seu Art. 205, referente ao Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, que *“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”*. Confirma, ainda, em seu Art. 208, o dever do Estado com a educação, sendo esse efetivado mediante a garantia de, segundo os incisos I, II, III e VII respectivamente, que a educação básica será obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009); a progressiva universalização do ensino médio gratuito (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; e, principalmente, o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009). A Constituição de 1988 também expressa, em seu Art. 227, referente ao Capítulo VII Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, parágrafo 1º, inciso II, que deverão ser criados programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 65 de 2010). As alterações geradas pelas Emendas Constitucionais favoreceram uma ampliação nos direitos dos deficientes já garantidos na primeira versão da Constituição.

Em 1989 tem-se a promulgação da Lei 7.853 de 24 de outubro, durante o governo de José Sarney, sendo a mesma alterada pela Medida Provisória 437, de 29 de julho de 2008, na qual há a disposição sobre

... o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Nessa Lei, em seu Art. 1º ficam estabelecidas as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social. Nela, em seu parágrafo 1º, houve o reforço dos valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito e dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros já indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito, como também a garantia, de acordo com o 2º parágrafo, às pessoas portadoras de deficiência de ações governamentais necessárias ao seu cumprimento, além do propósito de afastar as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie. No Art. 2º há a preocupação em estipular que compete ao Poder Público e a seus órgãos assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. No inciso I, referente à educação, a Lei estabelece:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Além de garantir direitos básicos às pessoas com necessidades especiais, é importante ressaltar que no Brasil

A investigação sobre as pessoas portadoras de deficiência foi incorporada, nos censos mais recentes, no Censo Demográfico 1991.

A promulgação da Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, trouxe, entre outras garantias legais, a obrigatoriedade de se incluir nos censos nacionais questões específicas sobre as pessoas portadoras de deficiência, uma vez que o estudo dessa população alvo passou a constituir condição indispensável para sustentar a definição de medidas específicas mais adequadas à realidade nacional.

Desse modo, através da promulgação da Lei 7.853, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fez seu primeiro trabalho inserindo temas voltados para investigar a situação das pessoas com deficiência no país, cujo resultado, segundo o Censo de 2000, foi o seguinte: 24,6 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência, seja ela mental, auditiva ou visual, ou seja, 14,5% da população total, dado que supera a previsão feita pela ONU que é de 10% da população; desse total, 19,8 milhões estavam nas zonas urbanas, e 4,8 milhões nas zonas rurais. Ainda segundo o Censo de 2000,

O percentual de pessoas que declararam possuir pelo menos uma deficiência ou incapacidade é de 14,3% nas zonas urbanas e 15,2% nas zonas rurais. O Sudeste é a região que tem a menor proporção de pessoas que declararam serem portadoras de deficiência (13,1%). Já o Nordeste apresenta o maior percentual de portadores de deficiência, 16,8%. (IBGE, 2000, p. 63)

Esse dado referente à distribuição regional das pessoas com deficiência no território brasileiro é de suma importância para organizar e direcionar o orçamento nacional para as áreas que apresentam maior necessidade, sendo em primeiro lugar a região Nordeste por abrigar o maior percentual de pessoas com necessidades especiais, no Censo,

Considerando também o grau de severidade da incapacidade, pode-se observar que existem, no Brasil, 148.000 pessoas cegas, aproximadamente, e 2,4 milhões de pessoas que declararam ter grande dificuldade de enxergar. Do total de cegos, cerca de 77.900 são mulheres, e 70.100 são do sexo masculino. Analogamente, 166.400 pessoas se declararam incapazes de ouvir, das quais 80.000 são mulheres e 86.400 são homens. No Brasil quase 900 000 pessoas declararam ter grande dificuldade permanente para ouvir. (IBGE, 2000, p. 65)

A exigência legal para a coleta de dados sobre as pessoas com necessidades especiais revelou os tipos de deficiência e seus graus de severidade, elementos que também ajudam no direcionamento de ações governamentais para a prevenção e tratamento das deficiências, atendendo aos direitos das pessoas com necessidades especiais.

O censo de 2000 revelou dados importantes sobre a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, entre os quais a taxa de alfabetização para as pessoas de 15 anos ou mais de idade que era no período de 72%, índice inferior ao das pessoas sem deficiência que era de 87,1%. Considerando somente as pessoas com incapacidades severas (para o censo 2000, incapacidade severa era a incapacidade ou a grande dificuldade de enxergar, ouvir ou se

locomover) esse índice caía ainda mais, sendo de apenas 61,6%. O censo também mostrou que o nível de instrução das pessoas com deficiência no Brasil era muito baixo, pois 32,9% das pessoas com deficiência que na época tinham 15 anos ou mais de idade apresentavam-se sem instrução ou com apenas 3 anos de escolaridade. Somente 10,1 % das pessoas com deficiência no Brasil, na faixa etária citada, possuíam mais de 11 anos de escolaridade.

Ainda segundo os resultados do censo 2000,

... as crianças portadoras de deficiência frequentam as aulas do ensino regular em uma proporção significativa; somente uma parte delas é considerada com necessidades especiais e recebe atendimento complementar ou está matriculada na educação especial. É claro que não é suficiente matricular parte das crianças portadoras de deficiência no ensino regular, é também necessário que os educadores estejam preparados para incluir efetivamente esses estudantes no sistema (IBGE, 2000, p. 73).

Os dados mais recentes sobre as pessoas com deficiência no Brasil foram conseguidos pelo censo de 2010 que mostrou um aumento do índice, se comparado aos dados do censo de 2000, de pessoas que declaram ter pelo menos uma das deficiências (visual, auditiva, motora e mental) investigadas pelo IBGE. O percentual de pessoas que disseram possuir alguma deficiência em 2010 foi de 23,92% ,enquanto que em 2000 o índice foi de 14,5%, portanto, o número de pessoas com deficiência no Brasil praticamente dobrou; saímos, em 2000, de 24,6 milhões de pessoas que afirmam ter algum tipo de deficiência para quase 46 milhões de brasileiros, segundo o censo de 2010 (IBGE, 2011).

Do total de 23,92% que afirmaram possuir algum tipo de deficiência, 6,7% caracterizaram essa deficiência como severa. Houve um aumento do percentual de pessoas que afirmaram ter deficiência visual severa, que passou de 1,5%, em 2000, para 3,5% em 2010, sendo esse tipo de deficiência a de maior incidência. Em seguida vem a deficiência motora severa, que saltou de 1,4% para 2,3% na recente pesquisa, seguida da deficiência auditiva severa que subiu de 0,6% para 1,1%. Apenas a deficiência mental apresentou redução, caindo de 1,7%, em 2000, para 1,4% em 2010.

O Censo revelou ainda que em todos os grupos pesquisados havia mais mulheres (30,9%) com deficiência que homens (23,5%), apresentando uma diferença entre os gêneros de 7,4 pontos percentuais. A maioria das mulheres que declararam ser portadora de algum tipo de deficiência estavam especialmente entre os Pretos (Oliveira, 2012).

A deficiência visual continua sendo a maior no país, com 18,8% da população afirmando que não enxergam ou possuem dificuldade para fazê-lo. Já na população idosa, aproximadamente 68% declararam possuir alguma das deficiências.

O censo de 2010, registrou, ainda, que as desigualdades em relação às pessoas com deficiência em nível regional e escolar ainda permanecem. A Região Nordeste (26,63%) continua apresentando o maior percentual da população com algum tipo de deficiência e a Sul (22,50%), diferentemente no censo de 2000, é a que apresenta menos. Quanto à escolaridade, a taxa de escolarização das pessoas com deficiência, apesar da redução no percentual de pessoas de 15 a 17 anos que não frequentavam escola, caindo de 22,3%, em 2000, para 16,7%, em 2010, continua sendo menor que a população sem nenhuma das deficiências investigadas. Segundo Oliveira (2012, pp. 17), no ano de 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o Fundamental completo, 17,7%, o Médio completo e apenas 6,7% possuíam o Superior completo. Segundo Schwarz e Haber (2006), os dados referentes à educação da população com deficiência são muito importantes e dos mais preocupantes, pois o baixo nível de estudo desse público dificulta o processo de inclusão, pois a educação é um dos fatores chave para a promoção, não apenas das pessoas que possuem alguma deficiência, mas da população em geral. Os baixos índices educacionais das pessoas com deficiência são o reflexo de um país que cresceu e se desenvolveu alienado aos conceitos de inclusão, sendo moldada ao longo do tempo uma nação que não foi pensada para todos. A dificuldade e os obstáculos para que as pessoas com deficiência consigam estudar são enormes, entre as quais estão a falta de capacitação dos professores em lidar e se relacionar com alunos com deficiência, a quase inexistência de materiais pedagógicos adequados, a ausência, nas escolas regulares, principalmente nas públicas, de tecnologia apropriada e o preconceito dos colegas de turma que, em muitos casos, sentem receio de se relacionar e conviver com as pessoas com necessidades especiais.

No âmbito legal, o ECA, estabelecido pela Lei 8.069 de 1990, também foi importante como mais um elemento para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, pois ele representa um “... conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador(a) de deficiência ou não” (Mazzotta, 2011, p. 88). Nele se destaca o Parágrafo 1º do Art.11, o qual no tocante a seguridade do atendimento à saúde, estabelece, respectivamente, que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado, como também incumbe ao poder público fornecer gratuitamente a todos aqueles que necessitarem de medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação. No que se refere à educação, o ECA reforça as garantias estabelecidas na Lei 7.853. Desse modo, o ECA determina que em seu Art. 54, incisos II e IV que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e o atendimento no ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Mazzotta (2011, p. 88) afirma que *“no que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em ‘declarações’ genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticadas, por falta de mecanismos eficazes”*.

Por último, mas não menos importante no que se refere à educação das pessoas com deficiência, tem-se a LDB de 1996 que, em seu Capítulo V, enfoca a Educação Especial, primeiramente em seu Art. 58 determinado o que se deve entender por Educação Especial quando afirma que educação especial é uma modalidade de educação escolar que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, ainda estabelecendo, no parágrafo 3º, que a oferta de educação especial deverá ter início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Nos parágrafos 1º e 2º, desse mesmo Artigo, a Lei complementa afirmando que deverá haver, sempre que necessário, a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, como também especifica que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nos outros dois Artigos, 59 e 60, que completam o Capítulo V, a Lei ainda estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;**
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB, 2008, p.50, grifo nosso).

Além das garantias de um processo educativo que atenda e se adéque às necessidades dos alunos, diferenciando-se do princípio da *integração/normalização*, a LDBEN também

afirma que o poder público adotará como alternativa preferencial, independentemente do apoio técnico e financeiro dado pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, caracterizando a preferência não só pela rede pública de ensino como uma visão de não exclusão das pessoas com necessidades especiais.

A LDB foi formulada em um contexto nacional e mundial influenciado por dois grandes eventos. O primeiro, no ano de 1990, a Convenção Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtiem na Tailândia, na qual foram aprovadas pelas Nações Unidas importantes itens que, a partir daquele momento, passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos estudantes. Em segundo, a Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva em Salamanca, ocorrida na Espanha em 1994, na qual se formulou a Declaração de Salamanca, que estabeleceu, entre outras coisas, que a escola tem por dever acolher e atender a todos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, pois toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, portanto, a expressão “necessidades educativas especiais” não se refere apenas às crianças com deficiência, mas a todas as crianças e jovens, pois cada um possui um modo particular de aprender, desse modo explicita que as escolas devem encontrar maneiras de educar, com êxito, todas as crianças, incluindo as que possuem deficiências. Assim, todas as escolas regulares devem adotar o princípio de educação inclusiva como meio de combater atitudes discriminatórias, ajudando a formar sociedades mais tolerantes e fraternas.

Infelizmente, nesse período, apesar das legislações vigentes que reforçam a necessidade de uma qualificação docente para a inclusão, ainda é parca a oferta, nos cursos de formação docente, de um real preparo para que os professores possam atuar numa perspectiva inclusiva, delegando-se ainda aos cursos de formação continuada essa responsabilidade. Assim, permanece uma lacuna nos cursos de formação docente em nível superior, tornando-se urgente a necessidade de reformulação dos Projetos Políticos de Pedagogia de muitos cursos de licenciatura, para que a formação de professores para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular seja feita de fato.

Os cursos de formação docente enfrentam alguns desafios quando o assunto é Educação Inclusiva. O primeiro é a falta de conhecimento de grande parte dos professores dos cursos de licenciatura sobre Educação Inclusiva, o que gera a falta de preparo desses para

atuar com alunos com NEEs e, conseqüentemente, preparar de forma adequada os futuros educadores. Além dessa questão, ainda temos nos cursos de licenciatura, segundo Bueno (1999), a falta da oferta de uma formação teórica sólida e apropriada no que se refere aos processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico. Acrescenta-se, ainda nesse contexto, a carência da oferta de uma formação que instrumentalize os futuros professores a trabalharem com as diferenças, incluindo, nesse contexto, as crianças e os jovens com deficiência que foram incorporados ao sistema regular de ensino. E por último, a dificuldade que os cursos de formação inicial possuem em conseguir promover uma formação que inclua os saberes sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para o trabalho com as diferentes NEEs.

Desse modo, não basta apenas existir as determinações legais; é preciso que realmente se coloque em prática uma política de formação docente, compromissada com a aprendizagem de todos os discentes, independentemente de suas necessidades educativas. Para tanto se faz urgente a oferta de uma formação inicial de professores que de fato os habilite a trabalhar em com a diversidade.

A Educação Especial, na década de 1990, foi marcada significativamente, tanto no Brasil como no mundo, por esses dois eventos que assinalaram o processo de inclusão escolar de todas as pessoas em situação de deficiência nos vários continentes, fazendo com que essa modalidade de ensino passasse por uma reelaboração de seus princípios.

Os governos, por sua vez, deveriam, em forma de lei ou de política, promover a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, a menos que existissem fortes razões para agir de outra forma. A partir da década de 1990, os órgãos governamentais do Brasil passaram a repensar a educação voltada para as pessoas com deficiência, migrando de uma concepção historicamente preconceituosa, discriminatória e excludente para a busca de uma concepção de uma educação inclusiva, voltada para a atenção aos direitos de todas as crianças e adolescentes do país.

4. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM ALAGOAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de iniciar essa parte do trabalho é importante esclarecer que são raros os registros escritos sobre a educação das pessoas com deficiência e sobre a formação docente voltada a atender as NEEs em Alagoas. Mas, por ser um aspecto relevante para contextualizar esse estudo e suprir essa lacuna, optamos por recorreremos a testemunhos orais de pessoas que

tiveram ligação com esse processo. As informações foram obtidas através de relatos de pessoas que fizeram e fazem a história da educação das pessoas com deficiência em Alagoas, em particular de Zélia Vieira (que dirigiu o Centro de Reabilitação Helena Antipoff e o Centro de Atividades Especiais Lourdinha Vieira, com importante ação na área da deficiência mental), Creusa Accioly (que perpetua os trabalhos na Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly dando continuidade ao trabalho na área da deficiência visual) e Maria Jane (fundadora da Associação dos Surdos de Alagoas - ASAL). Assim, para traçar o histórico da Educação da pessoa com deficiência no estado e a formação docente voltada para a atenção das NEEs também foram usadas como referência os caminhos trilhados pela educação das pessoas com necessidades especiais e a formação docente no Brasil. Assim sendo, iniciou-se buscando saber para onde eram encaminhadas as pessoas com deficiência em Alagoas. Primeiramente foram pesquisadas as com deficiência mental, que no Brasil foram as últimas a terem assistência tanto das instituições filantrópicas como públicas, e posteriormente as que apresentavam deficiência visual e auditiva.

Segundo Vasconcelos (1985), houve no Brasil um período de abandono e segregação do paciente psiquiátrico, pois existia um desconhecimento do significado médico da doença mental. Dessa forma, a evolução da assistência psiquiátrica em terras alagoanas não difere muito da evolução similar que se processou no restante do Nordeste brasileiro e até mesmo nas demais regiões do país. Por conta desse desconhecimento científico, sabe-se que no Brasil as pessoas com deficiência mental foram, durante muito tempo, conduzidas para hospitais psiquiátricos, pois lhes faltava um diagnóstico específico, sendo enquadradas como pessoas alienadas.

Diante do quadro histórico brasileiro, é importante lembrar que, no século XIX, dois hospícios de referência para a época foram inaugurados no Brasil, são eles: o Hospício D. Pedro II, construído no Rio de Janeiro em 1852, e o Asilo para Alienados São João de Deus, fundado em 1874 em Salvador, Bahia. Ambas instituições recebiam não só pessoas adultas com deficiência mental, comumente diagnosticadas como insanos, mas também crianças que apresentavam a mesma problemática, sendo as mesmas colocadas em convívio direto com os internos adultos.

Na busca sobre os caminhos da educação destinada às pessoas com deficiência mental, o primeiro passo foi conhecer a história dos hospitais psiquiátricos de Alagoas, procurando documentos que pudessem clarificar o pensamento e a orientação dada no tratamento dessas pessoas no estado.

Contemplando esse processo histórico, Verçosa (2006) relata que, no início do século XX, Alagoas dispunha apenas de “... *um único hospital geral mantido pela Santa Casa de Misericórdia, o velho hospital criado pela caridade pública desde o tempo do império, além de um hospício destinado aos doentes mentais, também construído no século passado*” (p. 131). Mas que hospital era esse e a quem *era* destinado? Vasconcelos (1985) proporcionou resposta para parte desses questionamentos.

Segundo Vasconcelos (1985), em 22 de maio de 1887 foi fundado o Asilo de Loucos e em 1891 o Asilo Santa Leopoldina, ambos em Maceió. A construção do Asilo de Loucos só foi possível graças às doações feitas pelos cidadãos alagoanos que se compadeciam da situação dos considerados insanos, os quais, antes da criação dessa instituição, eram mantidos acorrentados e presos por coleiras de ferro chamadas de gargalheiras em espaços ínfimos, sem as mínimas condições de higiene “... *no edifício da cadeia pública, passando uma vida que se pode chamar de tortura*” (Vasconcelos, 1985, p. 18). Não foi possível determinar a extinção dessa instituição, mas através das palavras de Vasconcelos acredita-se que suas funções se encerraram com a inauguração do Asilo Santa Leopoldina.

O Asilo de Santa Leopoldina foi oficialmente inaugurado em 28 de junho de 1891. Diferentemente do Asilo de Loucos, foram os recursos públicos que possibilitaram seu surgimento em um terreno doado no atual bairro do Prado, na capital alagoana. Seu funcionamento, em boa parte de sua história, foi precário, pois era constante a falta de recursos para manter a instituição e seus internos. Assim era comum a grande quantidade de morte de seus pacientes. O Hospital Santa Leopoldina foi desativado com a construção do Hospital Colônia Portugal Ramalho, em 16 de janeiro de 1951, no bairro do Farol, onde funciona até os dias atuais. Já o prédio onde funcionava o Santa Leopoldina foi demolido entre os anos de 1956 e 1958 (Vasconcelos, 1985).

Devido à inexistência dos dois mais antigos hospícios do estado, procurou-se o Hospital Colônia Portugal Ramalho, atualmente conhecido como Hospital Escola Portugal Ramalho (HEPR), por ser essa instituição remanescente do Asilo Colônia Santa Leopoldina, como referência para o início da pesquisa sobre a educação das pessoas com deficiência mental em Alagoas, mas o que se encontrou foi a inexistência de registros e documentação.

O descaso com documentos históricos foi denunciado por Vasconcelos (1985) ao afirmar que pouco se sabe sobre os primórdios do Santa Leopoldina, pois muito da vida dessa instituição “... *perdeu-se pela incúria dos que não preservaram esta página única da história da medicina em Alagoas*” (p. 40). O descuido não foi só com os documentos do Santa

Leopoldina, mas também das instituições que o antecederam e sucederam. Assim, pela falta de documentos, ficou impossível a confirmação dessa pesquisa.

A tentativa de saber sobre a documentação referente aos anos iniciais do HEPR proporcionou a conversa com atuais funcionários e médicos da instituição, como também com alguns que já se encontravam aposentados de suas funções. Esses relatos orais revelaram que os documentos mais recentes, aqueles referentes somente ao Portugal Ramalho, haviam se perdido por conta de pingueiras existentes no telhado no local onde esses documentos estavam armazenados. Segundo esses funcionários e médicos, que não vivenciaram os primórdios dessa instituição, o hospital nunca recebeu crianças, pois se destinou a atender apenas pessoas adultas consideradas loucas. Durante um determinado tempo, o hospital também recebeu, pela inexistência de um manicômio judiciário, indivíduos que tinham cometido delitos, como assassinatos, e também abrigou em suas paredes, durante a Ditadura Militar, presos políticos que, após passarem por sessões de tortura, tinham suas funções mentais abalada. Atualmente, pela inexistência no estado de clínicas públicas de reabilitação para drogados, principalmente para os viciados em crack, também recebe viciados químicos encaminhados pela justiça. Ainda segundo esses relatos, embora tivesse como função específica tratar pessoas insanas, em tempos mais primórdios da instituição, algumas pessoas adultas com deficiência mental, apesar de não ser algo comum, foram internadas na instituição, mas poucos desses permaneceram.

Apesar da falta de documentação, alguns fatos históricos, vistos anteriormente, nos levam a acreditar que pessoas com deficiência, e talvez crianças, tenham passado pelas instituições de alienados de Alagoas. São eles:

- a proximidade cronológica de criação das instituições de alienados de Alagoas com as de referência nacional como o Hospital Pedro II e o Asilo para Alienados São João de Deus;
- a falta de conhecimento científico para diagnósticos mais precisos das doenças mentais;
- o desconhecimento sobre a deficiência mental e o habitual diagnóstico, na época, dessas pessoas como indivíduos insanos.
- a prática no Brasil e no Nordeste da internação de pessoas consideradas mentalmente sãs nessas instituições como forma punitiva (Arbex, 2013). Outro fato era a prática comum de muitas vezes, segundo Arbex (2013, p. 88), internar em hospícios, as “...

crianças com qualquer tipo de deficiência física e mental, a maioria rejeitada pelas famílias” sendo essas esquecidas pela sociedade. Nesses hospitais psiquiátricos, as crianças “... recebiam tratamento idêntico ao oferecido aos adultos, permanecendo, inclusive, no meio deles.” (Arbex, 2013, p. 91). Melo (2004) também cofirma essa realidade afirmando que pessoas sãs mentalmente eram internadas em hospitais psiquiátricos, como exemplo, moças de família que engravidavam. Assim, segundo Arbex (2013), estima-se que a maioria dos atendidos nesses hospitais não sofresse de doença mental, apenas eram considerados diferentes ou ameaça a ordem pública. Melo (2004) reafirma essa prática citando o exemplo, ocorrido no Recife, do caso de três meninas órfãs que, em 1919, ao discordarem dos métodos empregados pelas freiras de um estabelecimento de caridade, foram colocadas no hospital psiquiátrico da Tamarineira, com o intuito de serem punidas. A questão só foi resolvida com a interferência de Ulisses Pernambucano que denunciou aos jornais o escândalo.

Diante dos fatos e das palavras de especialista como Vasconcelos (1985), Melo (2004) e Arbex (2013), acredita-se que tanto os desamparados como as pessoas com deficiência mental de Alagoas passaram pelas mesmas situações que os demais desfavorecidos e pessoas com deficiência do restante do país.

Nós períodos relatados, a concepção era a de que as pessoas insanas, estando nesse grupo as pessoas com deficiência mental, eram ineducáveis, não havendo preocupação em preparar docentes para o trabalho com elas. Desse modo, durante um longo tempo, quem se preocupou com o trabalho com as pessoas insanas foram os profissionais da área de saúde e, somente posteriormente, os conhecimentos advindos dessa área chegaram até a educação. Portanto, Alagoas não foge a esse contexto, não havendo registros de formação docente, nesse período, para o trabalho com as pessoas com NEES.

4.1 A Educação das Pessoas com Deficiência Mental e a Formação Docente em Alagoas

A educação das pessoas com deficiência em Alagoas é extremamente recente, incluindo a das com deficiência mental, tendo como primeiro registro do atendimento institucional a pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais o ano de 1964, quando teve início a oferta de escolarização às pessoas com déficit cognitivo.

Apesar de nacionalmente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ter sido fundada mais de 20 anos após a Pestalozzi, foi a APAE a primeira instituição a promover em Alagoas o início do que seria o movimento em prol das pessoas com deficiência mental no estado, tendo sido fundada em Alagoas, no dia 20 de Agosto de 1964, por um grupo de pessoas da sociedade local, sendo a professora Maria Lourdes Vieira a principal encorajadora dessa ação. A primeira sede da APAE estava localizada na Rua Conêgo Machado, no bairro do Farol e era a própria instituição que custeava os serviços ofertados à população de Alagoas através da aquisição de doações. Atualmente a APAE custeia os serviços ofertados à população carente do estado, através de convênios com o MEC, Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Municipal de Saúde como prestadora de serviço pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e Secretaria Estadual de Educação, que disponibiliza 3 Professoras. Com essa primeira iniciativa, que não teve participação nem do Estado nem do Município de Maceió, Alagoas se diferenciou dos principais centros do restante do país, como visto no capítulo II, pois se voltou para atender às pessoas com deficiência mental, grupo que sempre foi o mais segregado socialmente e esquecido pelo poder público.

Após a criação da APAE, também surgiram outros centros de atendimento como a Associação Pestalozzi de Maceió, Centro de Reabilitação de Alagoas (CREAL) e o Centro de Reabilitação Helena Antipoff.

A associação Pestalozzi de Alagoas foi fundada por Lizair de Moraes Guarino, há mais de 30 anos, quando presidia o Conselho Nacional de Educação Especial. Segundo Lizair (2010, p.286)

No Nordeste não havia Pestalozzi alguma O doutor Odylo conseguiu recursos no Ministério da Educação e fomos andar pelo Nordeste todo. Fundamos uma em ... Pernambuco, Paraíba, Maceió. Dessa forma, praticamente em todos os lugares do Brasil há Pestalozzis. ...foi uma preocupação ir a lugares onde antes as Pestalozzis não chegavam [...] Nós tivemos Pestalozzis em muitos lugares Foi um trabalho desse período de 1972 a 1976.

Através do engajamento de Lizair e Odylo Costa Filho, o mesmo que se mobilizou pela extinção do antigo SAM e que presidiu a FENASP, a Pestalozzi abre suas portas em Maceió, com sede própria conseguida com o financiamento do MEC, para ajudar a expandir o atendimento às crianças com deficiência mental em Alagoas.

Logo após a abertura da Pestalozzi, tem-se a criação do Centro de Reabilitação de Alagoas (CREAL), fundado em 05 de agosto de 1978 por Lucenilda de Andrade Rocha,

jovem amazonense formada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que, graças à ajuda de seus pais, aos 22 anos realizou um sonho: a fundação do CREAL na cidade de Maceió. O CREAL iniciou suas atividades na Av. Moreira e Silva, 483 no bairro do Farol e, posteriormente, mudou-se para Rua Santa Cruz no mesmo bairro, oferecendo seus serviços às pessoas com deficiência física e principalmente aos com deficiência mental de Alagoas, sendo esses últimos o motivo incentivador para a criação do CREAL.

O corpo técnico que trabalhava no CREAL, fisioterapeutas e fonoaudiólogos, vinham de outros estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, pois não havia esses profissionais em Alagoas. O CREAL funcionava a partir de convênios firmados com outras instituições como as Secretarias de Educação do Estado e do Município de Maceió, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

A Legião Brasileira de Assistência foi criada por Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas, concomitante ao ingresso do país no conflito mundial, em agosto de 1942, com o objetivo de amparar os soldados mobilizados pelo conflito mundial e seus familiares. Seu surgimento foi marcado pelo estabelecimento de uma parceria entre o empresariado, o Estado e o voluntariado feminino civil, representado pelas mulheres e capitaneado pela primeira dama Darcy Vargas. Com sede fixada na capital carioca e filiais estabelecidas nas cidades brasileiras, todas administradas pelas primeiras-damas, a instituição constituiu-se no período da participação do Brasil no conflito mundial em importante centro de atuação feminina, por meio do qual o projeto assistencial foi desenvolvido (Simili, 2007, p. 161).

Com o final da II Guerra Mundial, a LBA se tornou um órgão de assistência a famílias necessitadas em geral, sendo responsável por custear inúmeros projetos voltados para a assistência social no país. Em 1991, sob a gestão da então primeira-dama Rosane Collor de Melo, essa entidade foi envolvida em escândalo de desvio de verbas. Em 1 de janeiro de 1995, no Governo do Presidente FHC, a LBA foi extinta e em seu lugar foi criado, pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, o Programa Comunidade Solidária que tinha o objetivo de integrar os trabalhos sociais desenvolvidos nos vários ministérios. Esse programa, segundo Suplicy e Neto (1995, p. 41), se dispunha, “... à mobilização da sociedade civil, de entidades governamentais e não-governamentais, e à integração entre os níveis federal, estadual e municipal, visando a ações conjuntas no ataque aos problemas da fome e da pobreza”. Foi presidido pela então primeira-dama Ruth Cardoso e foi encerrado em 2002, sendo substituído pelo Programa Fome Zero. Nenhum dos dois projetos que sucederam a LBA tiveram sua abrangência na assistência aos menos favorecidos do Brasil.

Antes de sua extinção em 1995, a LBA era a principal responsável pelo custeio dos serviços oferecidos pelo CREAL, pois era ela que garantia grande parte das despesas com os tratamentos e com a parte educacional oferecida às pessoas atendidas pelo CREAL.

Em 1985, com a entrada de Lucenilda na UFAL, atuando como psicóloga no curso de Educação Especial, houve a criação, encabeçada pela mesma, do Curso de Formação de Especialistas em Deficiência Mental (CPEDEM) em nível de Pós-graduação *lato sensu* com duração de 1.600 horas. O convênio com a LBA e a parceria entre UFAL e CREAL proporcionaram a capacitação de inúmeros profissionais que trabalhavam e ainda trabalham com a educação especial em Alagoas, sendo boa parte desses profissionais pertencente às Secretarias de Educação do Estado e Municípios. O corpo técnico do CREAL também estava em constante aperfeiçoamento através da oferta de oficinas, de seminários e de cursos. O CREAL também foi responsável pela organização de 2 encontros sobre reabilitação infantil em nível regional, eventos esses que não se restringiram apenas a Alagoas, contando com a participação de congressistas não só do Nordeste, mas também das Regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Além da capacitação de profissionais, o CREAL foi o responsável pela reabilitação de inúmeras crianças e pelo atendimento de seus direitos enquanto cidadãs. Na época, as crianças com deficiência física e, sobretudo, as com deficiência mental que não eram aceitas nas escolas de Alagoas tinham sua formação educacional ofertada pelo CREAL. Esse oferecia o curso infantil até a alfabetização. Infelizmente, devido às dificuldades geradas pelo escasseamento e meses de atrasos nos repasses financeiros dos convênios para o CREAL, o que gerava enormes dificuldades no tocante ao pagamento dos profissionais que nele trabalhavam, após 16 anos de atuante funcionamento, o Centro fechou suas portas em maio de 1994, deixando um vácuo neste estado tão carente de políticas públicas efetivas para os menos favorecidos.

Também no ano de 1978 foi criado o Centro de Reabilitação Helena Antipoff. Essa instituição, de caráter filantrópico, foi fundada pela professora Maria de Lourdes Vieira, a mesma que se empenhou na fundação da APAE em Maceió. A história do Centro de Reabilitação Helena Antipoff está vinculada ao Educandário Nossa Senhora de Lourdes, instituição privada fundada também por Lourdes Vieira em 1952. Essa instituição de ensino atendia aos filhos da elite alagoana e se localizava na Praça Manoel Duarte, no bairro da Pajuçara. No exercer de sua profissão, Lourdes percebia que havia crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem. O interesse pelo trabalho com essas pessoas aproximou-a da

realidade das crianças com deficiência mental, levando-a a fundar a APAE em Maceió. Lourdes exerceu suas funções à frente da APAE até 1978, quando se afastou e fundou o Centro de Reabilitação Helena Antipoff em homenagem à sua amiga Helena Wladimirna Antipoff, a qual conheceu em um curso ministrado por essa importante psicóloga e pedagoga fundadora da Pestalozzi.

O centro funcionava nas dependências do Educandário Nossa Senhora de Lourdes em turno vespertino, já que pela manhã o local estava voltado para atender as crianças ditas normais. Essa separação se deu em uma época em que sequer cogitava a idéia da inclusão e na qual o preconceito e discriminação para com as pessoas com deficiência, principalmente os com deficiência mental, eram marcantes na sociedade alagoana. Assim, a forma encontrada por Lourdes para não perder seus alunos pagantes foi manter em um único espaço duas realidades diferentes: uma que acolhia e educava os ditos normais e outra os com deficiência mental. É importante ressaltar que nesse período não havia em Alagoas cursos de formação de professores destinados ao trabalho com pessoas com NEEs; os educadores que se dispunham a essa ação eram guiados pela sua experiência profissional ou buscavam qualificação fora do Estado, indo estudar, por exemplo, na Fazenda do Rosário, fundada por Antipoff. Somente na década de 1980 iniciam em Alagoas ações de formação docente voltadas para o trabalho com pessoas com NEEs.

O Centro de Reabilitação Helena Antipoff se especializou em atender as crianças com deficiência mental de famílias de baixa renda, oferecendo-lhe, além dos serviços educacionais, os de psicologia, assistência social, logopedia e terapia ocupacional. No âmbito educacional, promovia atividades da vida diária que tinham o objetivo de facilitar a convivência das pessoas com deficiência mental com as pessoas sem deficiência, além de aproximá-las da realidade cotidiana. Também oferecia a prática da educação física e artes. O Centro mantinha seus serviços através de convênios firmados com a FEBEM e com as Secretarias de Educação do estado e do município de Maceió. O convênio firmado com as Secretarias tinha por base a cessão de pessoal (professores, merendeiras, psicóloga) para o Centro de Reabilitação.

Em 1980, Lourdes convida sua sobrinha Zélia Vieira de Rezende, recém formada no magistério, para ir trabalhar no Centro de Reabilitação. Ela aceita, mas pela inexperiência no trabalho de educação de pessoas com deficiência mental, Lourdes encaminha Zélia para fazer um curso na Fazenda do Rosário que durou 6 meses. Após a volta de sua sobrinha, Lourdes entrega-lhe a direção do Centro, passando apenas a orientar e ajudar na administração. Em

1986, Lourdes Vieira morre e, por problemas familiares, Zélia é obrigada a se afastar de todas as suas atividades no Centro de Reabilitação Helena Antipoff, situação que acabou por promover o fechamento do Centro 3 anos depois, em 1989.

A saída da professora Zélia Vieira do Centro de Reabilitação Helena Antipoff leva-a, no mesmo ano de seu afastamento do Centro, a abrir o Centro de Atividades Especiais Lourdinha Vieira, nome dado em homenagem a sua tia. O Centro de Atividades Lourdinha Vieira iniciou suas atividades em uma casa alugada na Rua Ari Pitombo, 142 no bairro do Trapiche, permanecendo no local durante 3 anos. De início, tinha caráter privado, mas, diante da necessidade das famílias dos alunos, muitos deles remanescentes do Centro de Reabilitação Helena Antipoff, logo mudou para uma instituição filantrópica. O dinheiro para iniciar as atividades do Centro Lourdinha Vieira veio através de empréstimo conseguido por Zélia no extinto Banco do Estado de Alagoas (PRODUBAN), enquanto a questão de profissionais foi resolvida através de convênios com a SEE/AL.

Diante da necessidade de mudar as atividades do Centro Lourdinha Vieira da casa alugada no bairro do Trapiche, Zélia procurou o então Prefeito de Maceió Guilherme Palmeira, ex-aluno do educandário de sua tia, para pedir-lhe que a prefeitura desse um terreno para a construção do que deveria ser a sede do Lourdinha Vieira. Diante do pedido de Zélia, o Prefeito fez a doação do terreno na Rua Soldado Eduardo dos Santos, número 2200 no bairro da Ponta Verde, local onde até hoje funciona a instituição.

Apesar da doação do terreno, havia a indisponibilidade financeira para a construção do prédio que abrigaria o Lourdinha Vieira, o que levou Zélia a realizar várias atividades na tentativa de arrecadar recursos, como pedágios (Zélia e voluntários ficavam nos semáforos arrecadando donativos), bingos, feiras da pechincha (venda de roupas conseguidas por doação), mas o dinheiro arrecadado foi insuficiente, daí ter tomado a decisão de arrendar uma padaria. Ela própria se encarregou da venda dos produtos, inclusive levando-os, enrolada em um cobertor, ao Mercado da Produção de Maceió durante a madrugada, conseguindo, assim, os recursos necessários para levantar o prédio próprio do Lourdinha.

Perante a notícia dada pelo proprietário da padaria arrendada de que a mesma seria vendida, Zélia buscou outros meios para a manutenção do Centro. A alternativa veio através do Convênio com a LBA. Com o convênio do Lourdinha Vieira com a LBA e diante da experiência adquirida durante o período em que arrendou a padaria, Zélia conseguiu instalar uma panificação na sede do Centro de Atividades Especiais. É importante relatar que de início, a padaria passou por dificuldades em conseguir clientela, não pela existência de

concorrências ou pela falta de mercado consumidor ou ainda pela má qualidade dos produtos produzidos, mas pelo preconceito das pessoas em comprar produtos que erroneamente achavam serem produzidos por “deficientes mentais”. E se fossem? Qual seria o problema? Para muitos era uma situação inaceitável alimentar-se de produtos feitos por pessoas que socialmente eram, e ainda são, estigmatizadas por sua condição. Para haver a reversão dessa situação, houve um enorme engajamento de Zélia, voltado para a informação das pessoas. A padaria, vencido o preconceito, funciona até os dias atuais e juntamente com uma lanchonete que também funciona na instituição, possibilitam a manutenção da instituição que vem passando por enormes dificuldades para se manter.

Atualmente o Lourdinha conta apenas com um convênio Federal, que há 15 anos não sofre reajuste do valor monetário doado, de um convênio com a SEE/AL, que cede parte dos profissionais que trabalham no Centro, dos recursos obtidos pelo funcionamento dos dois pontos comerciais e com o principal, a coragem e o amor de Zélia pelo seu trabalho e pelos seus 100 alunos adultos, quase todos ex-alunos do Centro de Reabilitação Helena Antipoff, para manter suas portas abertas e oferecer atendimento educacional e psicológico e, principalmente, dignidade a esses educandos e a suas famílias.

Somente em 1980 se inicia a oferta de educação especial na rede pública estadual para as pessoas com deficiência mental que eram encaminhadas para as escolas estaduais Álvaro Victor, Mário Broad, Sebastião da Hora, Rosalvo Ribeiro, Fernandes Lima, Tomaz Espíndola Guilhermino de Oliveira e Professor Vitorino da Rocha. Esse atendimento por parte do estado voltava-se apenas para as pessoas com deficiências consideradas moderadas, ou seja, para aqueles que não apresentavam um grau elevado de comprometimento do intelecto. Já as pessoas com deficiência mental considerada severa continuavam sendo atendidas nas instituições especializadas no acompanhamento de pessoas com deficiência mental, como APAE, Associação Pestalozzi de Maceió; CREAL e Centro de Reabilitação Helena Antipoff. O atendimento às pessoas com deficiência mental com maior grau de comprometimento pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEE/AL) teve início em 1983, no Grupo Experimental do antigo Instituto de Educação, instituição que ofertava o curso Normal, em convênio mantido com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Segundo Cavalcante (2007), o Grupo Experimental era um laboratório de estágio para as professorandas do Instituto. Essa instituição de ensino localizava-se no Centro Educacional Antônio Gomes de Barros (CEAGB), renomeado em 1999 para Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), nome legalmente instituído através do Decreto 1.519, de 31 de janeiro de 1968, no

episódio de sua fundação. Em 1985, ainda com o objetivo de atender as pessoas com deficiência mental, foi implantada, também no CEAGB, a primeira oficina Pedagógica no Programa de Expansão de Melhorias do Ensino (PREMEN). Convém informar que o PREMEN foi criado pelo Decreto Federal Nº 70.067 de 26 de janeiro de 1972, ainda no período da Ditadura Militar (1964 - 1985), sendo um Programa Nacional com o objetivo principal de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, atualmente denominados respectivamente de Ensinos Fundamental e Médio.

Diante da ainda precária e parca assistência do Governo Estadual em relação as crianças com deficiência mental, é criada, em 12 de junho de 1990, a Instituição filantrópica sem fins econômicos Família Alagoana Down (FAM-DOWN). A FAM-DOWN nasceu a partir das reuniões de pais e amigos de pessoas com síndrome de Down que, preocupados com o futuro de suas crianças e adolescentes, iniciaram discussões abertas, para buscarem, juntos, alternativas de bem-estar biopsicossocial e educacional para seus entes queridos.

O objetivo da FAM-DOWN é assistir os portadores da síndrome de Down e deficiências afins, principalmente no que se refere à assistência à saúde, à educação, à profissionalização, ao lazer e à integração social, com a finalidade de buscar preservação da dignidade humana, da identidade e do exercício da cidadania de seus assistidos. Atualmente a FAM-DOWN proporciona assistência educacional às pessoas com deficiência através da implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes incluídos na rede pública, que, no turno contrário, frequentam as salas multifuncionais existentes na instituição.

É importante esclarecer que o AEE foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC (2007) em parceria com as Secretarias Municipais de Educação do Brasil, com o objetivo de orientar as ações dos municípios-pólos participantes do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, nas diferentes regiões do país, para a implementação do curso de formação continuada de professores, através da Educação a Distância (EAD), que já atuam com pessoas com deficiência tanto no ensino regular como no especial. Através das Secretarias Municipais serão escolhidos

Professores (especializados ou não) efetivos das redes de ensino básico dos 144 municípios-pólos do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Cada município-pólo selecionará 10 (dez) professores-alunos da sua rede de ensino para participarem do curso.

Os municípios-pólos deverão firmar um *termo de compromisso* com os professores-alunos selecionados, para que os mesmos continuem atuando na rede pública de ensino, no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência por um período determinado, após o término do curso (p. 17).

A iniciativa da implantação do AEE teve por objetivo orientar a reflexão sobre a necessária transformação do sistema escolar como um todo a fim de atender às necessidades e interesses dos alunos com deficiência, incluído os com deficiência mental, garantindo que tenham também acesso a processos educacionais inclusivos. Através das diretrizes norteadoras do AEE a FAN-DOWN proporciona aos seus alunos atividades relacionadas a vida prática, realizadas no cotidiano do estudante, com o objetivo de construir com ele as bases que proporcionarão sua independência pessoal e a convivência harmônica em todos os ambientes da vida, já que essa instituição prima em minimizar os estigmas sociais ainda existentes, em relação às pessoas com deficiência mental. Sempre com esse objetivo, a FAN-DOW atende a alunos com alto grau de comprometimento intelectual, como também aos que estão fora da faixa etária regulamentada pelo Ministério da Educação.

A FAN-DOW não se limita em proporcionar apenas atendimento educacional a sua clientela, mas também proporciona cuidados relacionados à saúde de seus alunos em parceria com a UFAL, através de seu Hospital Universitário (HU) e com o Centro de Estudos Superior de Maceió (CESMAC). A FAN-DOW é uma instituição preocupada e atuante no que se refere às políticas públicas municipais, por esse motivo ela faz parte do Conselho Municipal da Assistência Social (CMAS) e do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ambos relacionados ao município de Maceió. Diante da notória precariedade dos serviços públicos estaduais destinados às pessoas com deficiência em Alagoas, a FAN-DOW oferece a sua contribuição à população, atendendo a 70 alunos, entre crianças, jovens e adultos, pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo, oriundos de bairros periféricos da cidade de Maceió, bem como do município de Marechal Deodoro.

Somente em 29 de dezembro de 1994, através do Decreto Nº 36.404, foi criado pelo estado de Alagoas o Centro Estadual de Educação Especial Professora Wandette Gomes de Castro (SEE/AL, 2010). O nome da instituição foi uma homenagem à educadora Wandette Gomes de Castro (1922-2002) que dedicou grande parte de sua vida profissional em prol das pessoas com deficiência visual do Estado de Alagoas. Após sua aposentadoria como professora da rede pública estadual, assumiu a supervisão da Escola de Cegos Cyro Accioly. Segundo Lyra (2007), citada por Silva e Bomfim (2007, p. 411), Wandette sempre foi *“amiga por excelência desses portadores de deficiência ... foi símbolo da luta pela criação de novos espaços e perspectivas para especiais. Enfrentou a resistência e fez história ...”* em Alagoas na luta em prol das pessoas com deficiência, razão pelas quais sua ação enquanto educadora e cidadã foi lembrada através da cessão de seu nome ao Centro Wandette Gomes de Castro.

O Centro Wandette é subordinado ao Programa de Educação Especial, da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas, e tem a finalidade de proporcionar atendimento especializado e gratuito às pessoas com deficiência mental. Até os dias atuais, o centro Wandette, como é comumente conhecido, continua ativo, com o objetivo de ofertar à comunidade carente de Maceió os seguintes serviços: atendimento ao portador da Síndrome do Autismo, avaliação e atendimento psicopedagógico, estimulação essencial, educação profissional, núcleo de inserção no mercado de trabalho, oficinas pedagógicas, brinquedoteca, educação física e arte, além de ofertar cursos de capacitação aos professores da Rede Estadual de Educação (SEE/AL, 2010).

4.2 A Educação das Pessoas com Deficiência Visual e a Formação Docente em Alagoas

Apesar de a iniciativa do estado de Alagoas em relação às pessoas com deficiência mental ter iniciado somente em 1994, já se dispunha, desde 1973, de um atendimento voltado para as pessoas com deficiência visual na Secretaria da Educação do Estado através da criação da Diretoria de Educação Especializada que, dentre outras funções, coordenava a Educação Especial no Estado em parceria com o antigo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) criado em 3 de julho de 1973 e extinto em 21 de novembro de 1986. Em um primeiro momento, o atendimento ofertado pela rede estadual de ensino às pessoas com deficiência visual se limitava à oferta de bolsas de estudo; posteriormente, foi criado pelo Governo do Estado, através do Decreto N°. 2.794 de 15 de junho de 1976, o Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado para Deficiente Visual, denominado Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly que foi incorporado à Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de proporcionar o atendimento especializado aos alunos cegos e de baixa visão. É importante frisar que antes da existência da Escola Cyro Accioly, não havia qualquer atendimento especializado destinado às pessoas com deficiência visual em Alagoas e a idealização dessa instituição, apesar de ter sido efetivada pelo estado, está ligada mais uma vez às ações da sociedade civil de Alagoas.

A existência de uma escola para pessoas com deficiência visual foi idealizada pelo empresário alagoano Cyro Patury Accioly ainda na década de 1960. Cyro, homem de personalidade comunicativa, era dono da concessionária Willys-Ford que se localizava no bairro do Centro em Maceió. Gostava de ficar à porta de seu estabelecimento cumprimentando e conversando com as pessoas que passavam pela frente da loja. Foi dessa

forma que conheceu 2 pessoas que o despertou para essa ação pela qual lutou até sua morte. Uma delas era Cassemiro, pedinte das ruas do Centro que tinha o grande sonho de aprender a ler; a outra, Maria José Oliveira, na época estudante. Os dois, apesar de vidas tão distintas, tinham algo em comum, eram cegos. O contato com Cassemiro e Maria José sensibilizou Cyro que, na época, já estava envolvido com as causas sociais, para a dificuldade das pessoas com deficiência visual no Estado, pois, no período, não existia nenhum tipo de assistência para atender às necessidades dessas pessoas em Alagoas.

Cyro era integrante da Associação do Movimento de Amparo à Infância (AMAI), instituição sem fins lucrativos, fundada em 12 de setembro de 1961 por Mariontina de Moraes Cavalcante, com o objetivo de abrigar, em regime semiaberto, crianças e adolescentes carentes em situação de vulnerabilidade, como também do Lions Clube, organização internacional, sediada também no Brasil, fundada em 1917 nos Estados Unidos e voltada para auxiliar os menos favorecidos e que, em 1925, estabeleceu como um de seus projetos o auxílio às pessoas cegas através da campanha denominada "paladinos dos cegos na cruzada contra a escuridão", ação essa que permanece até os dias atuais e se tornou um dos principais programas dessa entidade. Além de estar envolvido com essas duas instituições filantrópicas, Cyro também se destacava como cronista da imprensa alagoana, atividades essas que o tornava uma pessoa conhecida e respeitada dentro do Estado e foi essa posição que facilitou a ele promover, no ano de 1967, uma campanha voltada para a fundação de uma instituição de ensino cujo objetivo seria atender as pessoas com deficiência visual, o Instituto de Educação dos Cegos de Alagoas.

Com o intuito de mobilizar a sociedade alagoana, Cyro escreve várias crônicas nos jornais do Estado. Muitas delas, como: “Sim, uma luz para os cegos...”; “Os cegos, nosso pensamento...”; “O lema é servir”; “Um exemplo de Servir” entre outras, foram marcantes na motivação da campanha que objetivava a arrecadação de material de construção para levantar as primeiras paredes, em terreno doado pela prefeitura no bairro da Pajuçara, do que seria a primeira escola para cegos de Alagoas.

Em 1968 iniciou-se de fato a construção do prédio que abrigaria o Instituto de Educação dos Cegos de Alagoas. Boa parte do material de construção que possibilitou a edificação parcial do prédio, pois, esse, nunca chegou a ser finalizado, foi arrecadado pelo próprio Cyro que se prestava a ir buscar, mesmo que fosse apenas um saco de cimento, em qualquer lugar da cidade.

A concretização do sonho de Cyro Accioly foi interrompida pelo seu falecimento em 03 de maio de 1970. A ausência física do líder da campanha em prol dos cegos do estado fez com que as obras fossem interrompidas e o terreno concedido pela prefeitura fosse desapropriado, mas esse fato não enfraqueceu o seu sonho, que se manteve vivo e se materializou em 1976 com a inauguração, pelo Governo do Estado, na Rua Pedro Monteiro, no Centro de Maceió, da Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly, nome dado em homenagem ao empresário que a idealizou.

A criação da Escola de Cegos e o seu desenvolvimento se devem à persistência de Creusa Accioly, viúva de Cyro que, após a morte do cônjuge, empenhou-se não só em fazer com que houvesse a edificação da Escola Estadual de Cegos como também em fazer com que ela pudesse ofertar a seus usuários um ensino de qualidade. Como exemplo dessa preocupação houve, através da ação de Creusa, a implantação de vários projetos, entre eles, em 1998, o de maior relevância para a instituição, a implantação na Escola de Cegos do sistema DOSVOX. O sistema operacional DOSVOX foi concebido no Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1993 e baseia-se no diálogo máquina/usuário através da emissão de voz. A criação desse sistema operacional objetiva fazer com que pessoas cegas possam utilizar o computador para realizar tarefas do dia a dia como estudar e trabalhar (Sonza, & Santarosa, 2003).

Conhecedora da existência dessa ferramenta tecnológica, Creusa Accioly não só conseguiu as máquinas para a Escola de Cegos, como também custeou, em 1998, a vinda do professor Doutor José Antonio dos Santos Borges, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para que implantasse o sistema DOSVOX em Alagoas.

A morte de Cyro e posteriormente a de Creusa não esmoreceram a luta em prol de uma educação de qualidade para os cegos de Alagoas, pois o exemplo de persistência do casal ainda se faz presente pela ação de seus descendentes, sendo, na atualidade, Marília Accioly, filha do casal, a personificação dessa constante luta pelos direitos das pessoas cegas no Estado de Alagoas, ação essa representada pelo constante auxílio dado a instituição de ensino que carrega consigo o nome de seu pai e idealizador.

Atualmente, segundo a SEE/AL (2010), nessa instituição, são oferecidas as seguintes modalidades de atendimento especializado: alfabetização Braille e à tinta, sala de recursos, leitura e escrita Braille, orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, estimulação essencial, atendimento psicopedagógico, datilografia Braille e informática. A Escola Estadual

de Cegos Cyro Accioly atende a estudantes não só da capital alagoana, mas também do interior.

Diante da ainda precariedade da oferta de serviços ofertados pelo estado, foi criada, na década de 1980, por um grupo de pessoas com deficiência visual, Associação de Cegos de Alagoas (ACAL). A sua criação tinha por objetivo instituir um espaço para desenvolver ações que ampliassem oportunidades e melhorassem a qualidade de vida das pessoas com deficiência visual de Alagoas. Essa instituição funciona até os dias atuais e mantém parceria com várias instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), para a oferta de cursos que possibilitem a inserção das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho.

Em 2003, o Governo do Estado de Alagoas cria o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Erivalda Lima Tavares (CAP). A criação do CAP tinha por objetivo garantir às pessoas com deficiência visual o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, oferecendo o acesso à literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização do livro em Braille.

O CAP que funciona nas dependências da Escola Estadual de Cego Cyro Accioly presta os seguintes serviços à comunidade alagoana: oferta periódica de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviços para professores, como também cursos específicos na área da educação para pais e comunidade em geral; promoção da independência do educando com deficiência visual, por meio do acesso e utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisas e outros; oferta, através de um espaço interativo e planejado, o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais que gerem integração entre seus usuários e demais pessoas da comunidade com deficiência ou não; produção de materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em Braille; adaptações de mapas, gráficos e tabelas, para serem distribuídos com os alunos matriculados no ensino regular (prioritariamente no ensino fundamental), bibliotecas e instituições especializadas (SEE/AL, 2010).

4.3 A Educação das Pessoas com Deficiência Auditiva e a Formação Docente em Alagoas

Também na década de 1970, foram implantados pelo Governo do Estado os atendimentos ao aluno com deficiência auditiva em classes especiais, utilizando-se do método da oralização nas escolas Tavares Bastos, José Correia da Silva Titara e Rosalvo Lobo.

Em 6 de março de 1990 a Associação dos Surdos de Alagoas (ASAL) é fundada por alguns pais de surdos, incluindo a psicóloga Maria Jane Cunha Marinho Souza, estimulados por uma professora do INES, que veio a Maceió ministrar um curso, e os informou sobre a importância de uma Associação voltada para defender os interesses das pessoas surdas do Estado.

Com a ideia pujante e depois de várias reuniões, foi eleito como o primeiro diretor da Associação, um pai de criança surda que, além de ter o curso de direito, já tinha por muito tempo a ideia de fundar uma associação. Pela falta de sede própria, as reuniões da ASAL ocorriam na escola municipal Higino Belo situada no bairro do Farol. A criação da Associação favoreceu o contato com os surdos de todas as idades e a formação do que seria a atual comunidade surda do Estado de Alagoas.

No início, as dificuldades de comunicação eram imensas, pois a diretoria da Associação não sabia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Jane Marinho, que já dominava essa linguagem, se tornou o único elo entre os surdos que procuravam a Associação e os que a faziam. Outra dificuldade para estabelecer uma comunicação foi a inexistência de uma entidade normatizadora dos sinais, que vão além do simples alfabeto que compõem a LIBRAS, havendo, para uma única coisa, uma diversidade de sinais que gerava problema de entendimento.

Depois de muitas dificuldades enfrentadas para manter a ASAL a direção conseguiu não só consolidar a associação como também transformá-la em uma instituição fundamental para defender os interesses da comunidade surda do estado, alcançando sua maior meta que era fazer com que um surdo assumisse a presidência, permanecendo essa estrutura até os dias atuais.

Hoje em dia, a ASAL incentiva aos surdos, principalmente os de Maceió, a participarem de eventos, como palestras, seminários, conferências e encontros nos quais os temas possam trazer-lhes mais informações, principalmente no tocante a seus direitos. A Associação também organiza encontros e viagens para evento em outros estados, no intuito de fortalecer os vínculos entre os surdos do estado e conseqüentemente a união para lutar em prol da comunidade surda de Alagoas.

Não diferentemente das outras instituições voltadas para atender os interesses das pessoas com deficiência em Alagoas, a ASAL passa por muitas dificuldades para se manter ativa, pois não recebe nenhuma ajuda governamental, seja municipal, estadual ou federal para custear as suas atividades. A associação caracteriza-se por ser sem fins lucrativos e depende

de doações para se sustentar. Pelas dificuldades financeiras não possui um quadro de profissionais, advogados, psicólogos, assistente social entre outros, para a oferta de serviços à comunidade surda.

Na atualidade, a ASAL tem como um dos objetivos a luta em prol de uma educação no estado que seja verdadeiramente inclusiva, pois, para aqueles que compõem a Associação, a inclusão do surdo na rede regular de ensino em Alagoas, principalmente na rede pública, é uma falácia, já que apenas se caracteriza em colocar surdos e ouvintes na mesma sala. O corpo diretivo da ASAL acredita que, para que haja uma efetiva inclusão do surdo, é preciso que todos na escola, funcionários, professores e alunos/colegas, saibam se comunicar em LIBRAS, favorecendo não só a aprendizagem do surdo como a sua socialização. A presença do intérprete, apesar de sua importância, deve ser temporária, pois a permanência desse efetivamente em sala acaba por gerar uma limitação e uma dependência, o que é pouco salutar para todos que aqueles inseridos num ambiente escolar que almeja a inclusão.

A precariedade de assistência às pessoas com surdez em Alagoas motivou a psicóloga alagoana, formada em psicologia no Centro de Estudos Superiores de Maceió (Cesmac) e ex-funcionária pública estadual, Maria Jane Cunha Marinho Souza, mãe de Jamilly Dillanny Cunha Marinho Souza, então com 7 anos e com surdez, a fundar em 1993 o Centro Educacional de Surdos Maria Madalena (CEDAL), que funcionou primeiramente na Rua Theonilo Gama no bairro Trapiche e depois em vários outros endereços em bairro diversos como na Levada e Jaraguá e, por fim, como último endereço, voltou a funcionar no bairro do Trapiche na Rua Jorge de Lima. Os caminhos que levaram à fundação do CEDAL passam pela experiência de Jane como mãe de Jamilly e como funcionária da SEE/AL.

A chegada de Jamilly na vida de Jane revelou a essa mãe, que até então nunca tinha conhecido ninguém surdo, uma amarga realidade: o despreparo do estado para receber uma pessoa surda nas suas instituições de ensino, fossem elas públicas ou privadas. Associado a isso, havia um desconhecimento dos profissionais que trabalhavam na educação, incluídos aqueles que já estavam há anos lidando com a educação especial, das necessidades educacionais das pessoas com deficiência auditiva.

Em 1992, Jane, então funcionária da SEE/AL, ocupando o cargo de Agente Administrativo, por ser mãe de uma filha surda, foi convidada a fazer parte da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mas essa participação foi por pouco tempo, pois logo em seguida ela retornou a SEE/AL para integrar a equipe de

educação especial dessa Secretaria, sendo nomeada para assumir a Coordenação de D.A. (Deficiência Auditiva).

Diante do novo cargo, teve a oportunidade, através de convite feito pelo MEC/INES a todas as Secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil, de fazer um curso no INES. Jane viajou para o Rio de Janeiro, onde se localiza a instituição, acompanhada de sua filha então com 6 anos. O curso, que durou 9 meses e teve uma carga horária de 900 horas, ocorreu em um momento conturbado da história política do Brasil, o do *impeachment* do então Presidente da República Fernando Collor de Melo. As várias manifestações que se davam pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro tumultuavam a cidade motivo pelo qual houve o prolongamento do curso e, conseqüentemente da estadia de Jane no INES.

A ampliação do tempo no Rio de Janeiro e a hospedagem no alojamento do INES, proporcionaram a Jane um maior contato com os surdos, aprimorando não só sua comunicação com essas pessoas, mas também levando-a a um melhor entendimento de suas necessidades e a uma percepção mais clara de como pensa uma pessoa com surdez. Essa estada também lhe deu a oportunidade de conhecer várias escolas que trabalhavam com surdos, aprofundando seu conhecimento em várias metodologias de ensino para pessoas com surdez. Toda essa experiência mostrou a Jane o rumo a seguir no trabalho que posteriormente desenvolveu em Maceió, tanto na Coordenação da Área de Surdez da SEE/AL como na vice-presidência da ASAL e na direção do recém fundado CEDAL.

As atividades do CEDAL iniciaram-se apenas com Jane e uma professora que foi treinada por ela, implantando no estado a língua de sinais, na época considerada apenas linguagem de apoio para alfabetizar o surdo. O preconceito em Alagoas em relação à língua de sinais era muito grande, valendo a pena lembrar que historicamente a língua de sinais foi por várias vezes menosprezada pela sociedade e pelos educadores e proibida aos surdos em prol da metodologia da oralização. Goldfeld (2002, p. 32-33) nos lembra que

Em 1911, no Brasil, o Ines, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Farias Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com toda a proibição, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos no pátio e corredores da escola. No fim da década de 1970 chega ao Brasil a Comunicação Total [acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda] Na década seguinte começa no Brasil o bilinguismo [tem como pressuposto que o surdo deve ser bilíngue tendo como língua materna a língua de sinais e como segunda língua a língua oficial de seu país], com base na pesquisa da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a língua brasileira de sinais. No início de suas pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais, a professora abreviou esta língua de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) A partir de 1994, Brito passa a abreviação Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB.

O fundamento do Oralismo é minimizar a surdez através da estimulação auditiva do indivíduo com o objetivo de levá-lo a aprender o português, devendo esse processo iniciar em tenra idade (estimulação precoce) como forma de impedir a utilização dos gestos pela criança. Portanto, segundo esse pensamento, a aprendizagem da língua portuguesa, como única língua, levaria a criança ao caminho da normalidade, ou seja, da não surdez, favorecendo não apenas a sua integração na comunidade ouvinte como também desenvolvendo nela uma personalidade de uma pessoa ouvinte.

É importante lembrar que a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como forma legítima de expressão e comunicação de comunidades surdas, só ocorreu em 2002 através da promulgação da Lei 10.436/2002 e sua regulamentação é ainda mais recente, datando de 2005, através do Decreto Federal 5626/2005. Desse modo, não diferentemente do pensamento que prevaleceu durante muito tempo na escola referência na educação de surdos no país, em Alagoas, a língua de sinais também não era benquista, o que fez com que muitas pessoas, incluindo mães de surdos, não aprovassem a concepção educativa adotada pelo CEDAL e por Jane na luta, dentro da comunidade surda de Alagoas, pela aceitação da LIBRAS.

O trabalho desenvolvido por Jane a leva a organizar e ministrar cursos na área de surdez tanto da SEE/AL como em curso de especialização na UFAL. Sob sua direção, o CEDAL se propõe a ofertar, além da escolaridade às crianças com surdez, cursos para pais, familiares e professores de crianças surdas. Na medida em que o CEDAL crescia houve a contratação de outros professores, alguns alunos do próprio CEDAL ou de Jane nos cursos em que ministrava capacitações. Os trabalhos desenvolvidos pelo CEDAL o elevam à classificação de centro de referência para estágio de conclusão dos cursos de especialização ou da cadeira em Educação Especial da UFAL.

A escola de primeiro grau do CEDAL era de caráter particular, pois as propostas de convênio eram insuficientes para a manutenção dessa instituição. Em seu primeiro ano de funcionamento, o CEDAL iniciou com poucos alunos, dividindo-os entre a alfabetização e o período denominado preparatório. À medida que os alunos iam se desenvolvendo as séries seguintes eram implantadas. Quando a primeira turma do CEDAL chegou à 5ª série (atual 6º ano), o CEDAL iniciou seu processo de fechamento pela total inviabilidade orçamentária em custeá-lo. Na tentativa de manter o CEDAL aberto, Jane promoveu várias atividades que iam

desde os apadrinhamentos de empresas e de pessoas, ligadas ou não diretamente a instituição, até a promoção de atividades como bingos e shows. Esse último contava com a participação dos alunos e era todo organizado pela própria Jane que ensaiava os estudantes durante todo o ano, culminando o trabalho com a apresentação artística para a sociedade no final do ano letivo. Dessa forma, o CEDAL arrecadava fundos para pagar o 13º salário dos funcionários. Na maioria das vezes essas atividades eram insuficientes para custear a instituição, o que levava Jane a tirar dinheiro do próprio bolso para tentar mantê-la.

Diante do iminente fechamento da instituição, Jane Marinho, na época assumindo o cargo de coordenadora dos intérpretes no estado de Alagoas, inicia o processo de inclusão dos alunos do CEDAL no ensino regular, procurando colocar interpretes em LIBRAS nas escolas em que os alunos iam sendo incluídos. É importante ressaltar que Jane nunca concordou e nem atualmente concorda com o processo de inclusão dos alunos na rede regular de ensino.

A total discordância de Jane no tocante à inclusão restringe-se apenas à questão da escolaridade dos surdos, não sendo contra a inclusão dos outros tipos de deficiência no ensino regular. Para ela, que atualmente exercer a função de intérprete de LIBRAS dentro de uma sala de aula, o surdo fica excluído num sistema de inclusão, “é a exclusão dentro da inclusão”. Na visão de Jane é só através da língua de sinais, sua língua natural, que o surdo poderá desenvolver uma mente sã e isso não pode ser feito numa sala inclusiva mesmo com a presença de um intérprete. É fato que a presença desse profissional facilita inclusive o trabalho do professor, mas o surdo não possui os mesmos direitos de um ouvinte na sala de aula inclusiva e nem a aula que o professor prepara para o ouvinte atenderá à totalidade das necessidades dos alunos surdos. Como psicóloga, pensando no indivíduo com deficiência não apenas como aluno, mas como pessoa, ela afirma que a escola certa para os surdos é a escola especial, pois é ela que garantirá sua inclusão social. Deve-se ressaltar que o posicionamento de Jane está em concordância não só com o pensamento de muitas mães de crianças surdas, mas de grandes estudiosos brasileiros como Prof. Dr. Fernando César Capovilla da Universidade de São Paulo (USP), uma das mais respeitadas do Brasil, e que há anos dedica-se ao estudo do desenvolvimento escolar dos surdos. Essas pesquisas acabam por revelar que as crianças surdas aprendem mais e melhor com professores e colegas que usam a LIBRAS.

Infelizmente em 2001, após enorme contribuição à sociedade alagoana, o CEDAL é fechado pela impossibilidade financeira de mantê-lo, deixando o estado de Alagoas mais pobre no que se refere ao atendimento aos surdos. Jane Marinho, durante sua permanência na ASAL e na SEE/AL, tornou-se o grande elo em Alagoas entre os surdos e os ouvintes do

estado. Diante de uma participação ativa em prol das pessoas com deficiência auditiva, nota-se que a história do CEDAL se confunde com a própria história de vida de Jane, sendo, portanto, impossível falar do CEDAL sem mencionar Jane Marinho como mãe, profissional e cidadã.

No ano de 1993, tem-se também a reabertura da Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPPE), voltada, na sua concepção original, para o atendimento as pessoas com deficiência mental. A AAPPE é fundada em Maceió em 28 de fevereiro de 1987, infelizmente por dificuldades financeiras encerrou as suas atividades, retomando-as em 1993 por iniciativa de Iraê Cardoso. Tendo como foco a melhoria da qualidade de vida da comunidade surda de Alagoas, essa instituição tornou-se, no que se refere à educação dos surdos, um centro de referência, desenvolvendo um conjunto de ações e projetos voltados para questões educacionais, sociais, linguísticas, de comunicação e profissionalizantes na área da surdez. Atualmente, em convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS), a AAPPE oferece atendimento fonoaudiológico, psicológico, médico, entre outros para as pessoas com deficiência auditiva das comunidades pobres de Maceió, além de ofertar aulas de reforço escolar para crianças e jovens. A AAPPE também formou e forma intérpretes de LIBRAS para atuar nas salas de aulas da Educação Básica de Alagoas.

O Governo do Estado só inicia sua atuação para oferecer apoio didático pedagógico voltado para o uso da LIBRAS e outros serviços às pessoas surdas do estado em 2006, com a fundação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Joelina Alves Cerqueira (CAS), situado no bairro da Jatiúca. O Centro foi idealizado para ser um local de formação continuada de professores, de professores intérpretes, de instrutores e de intérpretes de LIBRAS, oferecendo também suporte aos demais profissionais que atuam na área da surdez e aos alunos que apresentam problemas de surdez. Utilizando recursos específicos, o centro também está aberto ofertando à comunidade cursos de LIBRAS (SEE/AL, 2010).

Além da oferta de cursos e do apoio pedagógico, o CAS objetiva dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos, em LIBRAS, adaptação de vídeos de complementação didática, por meio de “janelas” para a interpretação em LIBRAS ou de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos. O CAS também se propõe ser um núcleo de convivência, favorecendo o convívio, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas que integrem surdos e ouvintes (SEE/AL, 2010).

A história da educação em Alagoas evidencia a omissão do Estado em busca da construção de uma educação de qualidade voltada para todos. Essa constatação se apresenta mais forte quando voltamos o nosso olhar para a educação das pessoas com deficiência, pois é marcante na história do estado a falta de instituições educacionais voltadas para o atendimento das pessoas com necessidades especiais, como também a capacitação de professores para o desenvolvimento de uma ação educativa voltada para todos.

Em todo o transcorrer dessa história, destaca-se a ação da sociedade civil, representada pelas figuras das várias pessoas aqui mencionadas, como as grandes precursoras, mantenedoras e incentivadoras de uma educação, dentro do Estado de Alagoas, preocupando-se com as necessidades das pessoas com deficiência e a garantia de seus direitos como cidadão.

Na atualidade, em Alagoas, ainda nota-se a ausência do poder público no que concerne à garantia de uma educação pública que proporcione possibilidades reais de desenvolvimento da autonomia, de inserção no mercado de trabalho e da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Desse modo, a existência das instituições voltadas para atender as necessidades das pessoas especiais e garantir seus direitos é de primordial importância no estado, devendo não só ser valorizadas como respeitadas por toda sociedade alagoana, que deve posicionar-se em prol da manutenção, e reconhecendo-as como as grandes promotoras da inclusão social das pessoas com deficiência no estado de Alagoas.

Dentro desse contexto, mostra-se urgente a participação da UFAL no que se refere a uma real e significativa formação de profissionais da educação para o trabalho com a diversidade em uma perspectiva inclusiva. Nessa conjuntura, os cursos de Licenciatura da UFAL possuem uma enorme responsabilidade, pois é por eles que passa a maior parte dos futuros profissionais da educação de Alagoas, principalmente quando nos referimos ao curso de Pedagogia, pois para Santos (2002, p. 37), o curso de *“Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de ‘consagrar’ uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva.”* A realidade de Alagoas, no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência e à formação de professores para uma atuação inclusiva, motivou-nos a escolha do curso de Pedagogia da UFAL como objeto desta pesquisa, pois é esse curso o grande responsável pela formação inicial e, indiretamente, continuada, de grande parte dos profissionais que atuarão e atuam na educação do estado, seja pela atuação direta em sala de aula com a educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental, seja na atuação da gestão escolar de todos os níveis de ensino. Portanto, o estudo de como se processa a formação docente ofertada pelo curso de Pedagogia em uma perspectiva inclusiva é de suma importância para nortear os rumos da educação no estado de Alagoas.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I - QUADRO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino. “Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. “Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. “Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

(Renata Vilella)

Dentre os inúmeros desafios que envolvem a realização de um trabalho de pesquisa, a escolha da metodologia e das técnicas utilizadas para investigar o objeto do estudo assume um significado especial, pois são elas que tornam visível a realidade e dão forma ao fenômeno estudado.

Para elaboração deste trabalho de pesquisa, utilizou-se o Paradigma Interpretacionista que se contrapõe ao paradigma Positivista. Segundo Oliveira (2008), no Positivismo, o pesquisador trabalha com os métodos quantitativos, adotando uma orientação que aceita o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados. Assim, de acordo com os positivistas, essas forças ou fatores podem ser estudados não somente pelo método experimental, mas também por levantamentos amostrais ou outras práticas de contagem. Para os positivistas é possível que as ciências humanas e sociais realizem suas pesquisas através das ciências físicas, defendendo o ideário de que é extremamente essencial a quantificação de variáveis, que por sua vez irá promover a oportunidade para procedimentos estatísticos.

Já o Paradigma Interpretacionista, segundo Oliveira (2008), defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é inativo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive. Oliveira (2008) também afirma que os interpretacionistas defendem que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato entre as pessoas.

O processo de investigação interpretativo, segundo Moreira e Caleffe (2006, pp. 59-60),

... refere-se a uma família de abordagens e é muito útil por três razões básicas : a) ele é mais inclusivo do que outros termos (por exemplo, “etnografia”, “estudo de caso; b) ele evita que essas abordagens tenham a conotação de essencialmente não-quantitativas ..., uma vez que algum tipo de quantificação pode ser utilizado no estudo; e c) ele aponta para características comuns às várias abordagens – o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador.

Desse modo, o paradigma interpretacionista é mais flexível e olha o mundo real e vivido como uma construção dos sujeitos sociais que, em cada momento e espaço, dão sentido aos acontecimentos do presente, como também reinterpretem o passado.

Moreira e Caleffe (2006) afirmam que um conjunto de tradições pode ser situado no paradigma interpretativo, conhecido por vários nomes como: etnografia, hermenêutica,

naturalismo, fenomenologia, interacionismo simbólico, construtivismo, etnometologia, estudo de caso e pesquisa qualitativa. Assim sendo, salienta-se que o desenvolvimento deste estudo seguiu uma metodologia qualitativa.

Os pesquisadores que optam por esse procedimento, segundo Bell (1997), citado por Vieira (2004, pp. 57), têm por objetivo “... *compreender as percepções, crenças e os significados que os indivíduos atribuem a determinadas situações, sem estarem preocupados com a análise estatística*”. Não há nisso nenhum antagonismo, mas complementaridade, pois os dados estatísticos ajudam na obtenção e compreensão dos dados. Portanto, através de uma investigação qualitativa, a pesquisa poderá seguir “... *um procedimento mais intuitivo, mas também, mais maleável e mais adaptável sendo especialmente, utilizado na exploração, descoberta e interpretação. Este tipo de abordagem permite, ainda compreender o porquê das coisas serem como são e o modo como chegam a esse caminho*” (Bell 1997, citado por Vieira, 2004, pp. 57).

Dessa forma, através de uma visão crítica e de uma postura ativa que se baseia no respeito para com a forma como as pessoas falam e agem, o investigador será capaz de construir seu objeto de estudo.

A metodologia qualitativa, ao contrário da quantitativa, tem por essência “... *controlar o exercício da intuição e da imaginação ... do pesquisador ...*” (Martins, 2004, pp. 292) e exige daquele que a adota o “*desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva*” (Martins, 2004, pp. 292), além de estar comprometida com o trabalho de campo e não com a enumeração, típica do método quantitativo. Sendo assim, a metodologia qualitativa proporciona uma estreita aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo, possibilitando-lhe, a apreensão e compreensão da realidade que o cerca. Assim, através desse procedimento, há “*aproximação do pesquisador em relação a seu objeto...*” (Martins, 2004, pp. 298), surgindo como resultado dessa justaposição a percepção dos reais problemas sociais e a busca de soluções.

Os processos de investigação que utilizam o procedimento qualitativo privilegiam, de modo geral, análises de microprocessos através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Assim, sendo, “... *os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador*” (Martins, 2004, pp. 292).

Holanda (2006) propôs uma definição abrangente e genérica que deveria balizar toda a investigação qualitativa, integrando dois aspectos: i) a inclusão da subjetividade tanto do investigador como do sujeito investigado no próprio ato de investigar e ii) uma visão de

abrangência relativamente ao fenômeno pesquisado, perspectivando e realçando a sua inscrição em outros fenômenos mais vastos, contextualizando-os a partir daí. Segundo o autor, o que está em causa nesse tipo de abordagens qualitativas é a busca do significado oculto das coisas para os indivíduos (fenômenos, manifestações, ocorrências, ideias, vivências, sentimentos) e o papel que assumem como organizador da vida humana. Esse mesmo significado pode, eventualmente, ser culturalmente partilhado, determinando que o grupo social se organize em torno de percepções e simbolismos assim criados.

No estudo qualitativo que apresentamos, optamos pela perspectiva fenomenográfica que nos permite analisar a percepção dos sujeitos sobre o fenômeno em estudo e descobrir a variação e a arquitetura dessa variação a partir das suas descrições.

Para Marton (1986), o objetivo central da investigação fenomenográfica consiste em identificar, mediante metodologia qualitativa, as diferentes formas pelas quais as pessoas experienciam, conceitualizam e compreendem vários aspectos de um fenômeno ou do mundo que as rodeia.

O termo fenomenografia provém do grego *phainómenon* (fenômeno), que significa “aquilo que é revelado por si próprio” e *graphein* (grafia), “descrever algo por palavras ou imagens” (Krosmark, 1987). Assim, a fenomenografia refere-se à descrição de determinados fenômenos, tal como são descritos pelos indivíduos que os experienciam, tenta responder a questões relacionadas com os aspectos críticos resultantes dos diferentes modos de experienciar o mundo e as razões que determinam que as pessoas lidem com eles de forma mais ou menos eficaz. Em síntese, a fenomenografia procura as diferenças qualitativas nos diferentes modos de vivenciar a realidade (Hasselgren, 1996; Richardson, 2000).

1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O Curso de Pedagogia da UFAL nasceu, segundo Madeira e Verçosa (2011), em 1955, atrelado à Faculdade de Filosofia de Alagoas, com o objetivo de dar suporte na formação dos bacharéis em Letras, História, Geografia e Filosofia, habilitando-os para o ensino nas escolas secundárias do estado.

Em 1961, a Faculdade de Filosofia, juntamente com seus cursos, ajudou a compor a recém-criada Universidade de Alagoas, instituição organizada com recursos federais, posteriormente denominada de Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Foi durante o período Militar, mais propriamente no fim da década de 1960, que o curso de Pedagogia da UFAL constituiu a Faculdade de Educação, tendo como encargo ajudar a formar todos aqueles que escolhessem como carreira a profissão docente através de uma Licenciatura, como também formar os bacharéis em Pedagogia que atuavam como Técnicos em Educação nas habilitações específicas de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Desse modo, o curso de Pedagogia da UFAL, como os demais do país, formava os bacharéis em educação; eram esses os profissionais que, após o curso, estavam aptos a administrar, a planejar os currículos, a orientar os professores, a inspecionar as escolas, a avaliar o desempenho de alunos e professores e a fazer pesquisa. Essa formação tinha a duração de 3 anos e fazia claramente a distinção entre os que seriam os técnicos da educação e os professores, dissociando “... o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática ...” (MEC/CNE 2005, pp. 3) que só era abordado nos cursos de formação para professores. Desse modo, os técnicos em Educação apareciam, dentro de um sistema escolar hierarquizado, como superiores aos professores e, apesar de não possuírem os conhecimentos didáticos nem a vivência da sala de aula, eram os responsáveis em orientar e capacitar os professores em sua atuação docente.

Nesse sentido, a relação pedagogo/professor era, na maioria das vezes, insatisfatória e conflitante, pois não funcionava como um sistema de parceria e aprendizagem mútua, e sim em uma relação entre “eu sei e mando” (pedagogo) e você (professor) “não sabe e obedece”. Nesse sentido, o “detentor” dos conhecimentos técnicos e sem nenhum conhecimento da rotina da sala de aula, com todos os seus dilemas e diferenças, era certificado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e se achava apto a dizer o que o professor deveria ou não fazer, sem que ele mesmo, o pedagogo, soubesse como colocar em prática as teorias que o qualificaram como Técnico em Educação.

No início dos anos de 1970 a então Faculdade de Educação passou a se chamar Departamento de Educação, sendo ligado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), juntamente com outros cursos como o de Direito. Madeira e Verçosa (2011) afirmam que foi também na década de 1970, mais propriamente no ano de 1978, que o curso de Pedagogia criou uma nova habilitação, o curso de Magistério, área que, desde sua criação, teve menos procura diante das demais habilitações, pois só capacitava para a docência no chamado curso Normal, também denominado de Pedagógico ou Magistério, que eram os cursos de 2º grau responsáveis pela formação de professores que iam atuar nas escolas primárias.

No ano de 1987, o então Departamento de Educação, após 32 anos de sua criação, alcança sua autonomia, dando origem ao Centro de Educação (CEDU), englobando não só o curso de Pedagogia, mas também o de Educação Física. A criação do CEDU reafirma a importância do curso de Pedagogia no processo de formação docente dos educadores de Alagoas, pois, além de formar os pedagogos que iriam atuar nas escolas do estado, também continuava responsável em ofertar as disciplinas pedagógicas a todos os cursos de Licenciatura da UFAL.

Nessa perspectiva, o CEDU, tendo como objetivo uma formação profissional mais adequada para atender aos anseios de uma sociedade que vivia os primeiros anos pós-ditadura, acaba com as habilitações específicas que o caracterizaram durante anos de atuação, para implantar um curso de Pedagogia que tivesse a docência como base da formação do pedagogo, formando, agora, também os docentes que iriam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, responsabilidade essa antes destinada aos cursos de Magistério em nível de 2º grau. O curso de Pedagogia também cria, através da junção das habilitações anteriores, a habilitação em Coordenação Pedagógica, ainda fazendo a diferenciação, na formação ofertada, entre o que seria o pedagogo, bacharel apto a ser o Técnico em Educação, e o professor.

Essa dicotomia entre teoria e prática só iria acabar com a publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 5/2005 de 13 dezembro de 2005. As novas Diretrizes determinaram que os cursos de Pedagogia teriam agora como objetivo “... a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2005, pp. 7).

As Novas Diretrizes levam o CEDU a formular o Curso de Pedagogia tendo agora como objetivo formar licenciados/as para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como para exercer atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e produção e difusão do conhecimento científico-

tecnológico do campo educacional, em contextos educacionais (Universidade Federal de Alagoas, 2006).

A construção do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, documento lançado para a comunidade acadêmica em 2006, tem como foco, diferentemente do que vinha se propondo até então, não mais a formação de Técnicos em Educação e professores, bacharéis e licenciados, mas de educadores aptos a atuarem nas séries iniciais como também nos cursos de formação de professores na modalidade Normal, como gestores dos sistemas de ensino e como pesquisadores. Tendo-se como base que não existe teoria sem prática e nem a atuação prática sem um embasamento teórico, tenta-se de fato, nessa nova perspectiva, ofertar ao futuro pedagogo não só o conhecimento técnico, mas também o conhecimento prático da ação educativa (UFAL, 2006).

As Novas Diretrizes para os Cursos de Pedagogia impõem às IES que ofertam esse curso a responsabilidade de assumir o compromisso da construção de práticas educacionais voltadas para a educação inclusiva. Essa determinação traz consigo enormes desafios, pois exige que os cursos ofertem a seus alunos uma sólida formação inicial teórico-prática que lhes permita refletir sobre os contextos escolar e não escolar, na busca de soluções para as questões ligadas à docência, pesquisa e gestão, de forma que todos os professores possam assumir a responsabilidade de uma ação educativa voltada para todos os alunos.

As Novas Diretrizes ainda clarificam que a inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobremaneira, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais (MEC/CNE, 2005)

O preparo dos futuros licenciados em Pedagogia para que possam assumir uma postura inclusiva na sua atuação docente exige que as concepções sobre a inclusão em seu

processo de formação perpassem todas as disciplinas do currículo, visando não sobrecarregar uma única disciplina na tentativa de uma formação especializada, pois a ideia não é formar “especialistas em inclusão”, mas educadores que estejam aptos a uma prática docente mais humana e voltada para todos, num constante trabalho de aprender a difícil arte de conviver e educar na diferença e com a diferença.

Para uma melhor compreensão do processo de formação dos futuros educadores no curso de Pedagogia da UFAL, seja para eles atuarem como professores em sala de aula ou como coordenadores e orientadores, analisar-se-ão os dados obtidos através dos questionários em duas etapas. A primeira refere-se aos dados de identificação dos docentes e alunos e a segunda às percepções sobre a inclusão.

2. OBJETIVO DO ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As pessoas com deficiência, como qualquer outra pessoa, têm direito a uma educação de qualidade que responda às suas necessidades. A mudança de um modelo excludente e segregacionista para um inclusivo é urgente e necessário, mas se sabe que adotar e aceitar novas ideias nunca é fácil. O ideário inclusivo requer de todos, principalmente daqueles que atuam na área da educação, o abandono dos preconceitos e estereótipos em relação à educação daqueles que, há bem pouco tempo, eram considerados incapazes, seja por apresentarem uma deficiência ou pelo fato de pertencerem a grupos minoritários e/ou marginalizados.

O que dificulta, na maioria das vezes, a mudança de valores, conceitos e ideias é o fato de não se saber como fazer ou o medo do confronto entre novos e velhos conceitos. As mudanças produzem, na maioria das pessoas, uma sensação de mal-estar, pois as obrigam a sair da zona de conforto, onde tudo é controlável, para outra na qual existe a necessidade de se defrontar com o novo, no qual existem dúvidas e perguntas que, muitas vezes, de início, não se sabe como fazer e responder.

O desconforto provocado pela mudança também afeta os profissionais da educação, principalmente aqueles que se encontram arraigados em um ideário educativo tradicional, excludente e preconceituoso. Para esses, a mudança de valores, atos e ideias se torna mais difícil e penosa, havendo, muitas vezes, a rejeição de novas possibilidades de um fazer educativo mais proveitoso pelo fato de se não saber como ter uma ação educativa diferente.

Para que o medo e o desconforto provocados pelas mudanças possam ser minimizados e contornados, passando de uma concepção negativa para uma que é ressaltada como

necessária e positiva, se faz essencial que os cursos de formação de professores preparem os futuros profissionais (gestores, professores, pedagogos) não mais para serem repetidores de modelos, ideias e ações, tornando-se profissionais previsíveis pouco competentes, pouco preparados e sem muita criatividade, mas para serem aqueles que são proativos e motivados, que buscam sempre novas soluções, alternativas, técnicas e metodologias para um fazer pedagógico com mais qualidade. A formação docente na atualidade deve voltar-se para qualificar seus profissionais para serem dinâmicos e inovadores, capazes de transformar as condições menos favoráveis em possibilidades de mudanças. É essa concepção de profissional que fará da educação um espaço para entender, reconhecer e respeitar o outro, favorecendo, desse modo, o convívio na diversidade e a prática da inclusão.

Vários elementos são fundamentais para o sucesso de uma escola inclusiva. Para que a escola inclusiva seja uma realidade, é fundamental a mudança de concepção de educação, de escola, de prática pedagógica, de currículo, de avaliação, etc., mas nenhum desses elementos surtirá efeito se não houver a formação e a capacitação dos professores para a prática de uma Educação Inclusiva. A formação de professores deverá iniciar-se nos cursos de licenciatura, pois as Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, sobretudo no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento (Declaração de Salamanca, 1994). Desse modo, as instituições de ensino superior possuem uma enorme responsabilidade no que diz respeito a gerar instrumentos e recursos para a prática da Educação Inclusiva, como também de preparar futuros professores e possibilitar a formação continuada dos que já estão no mercado de trabalho. A escolha do curso de Pedagogia se deu pela importância que este tem na formação de educadores para o trabalho com as crianças do Ensino Fundamental menor, de profissionais (supervisão) da rede regular de ensino que irão favorecer a formação continuada dos demais educadores e a formação inicial dos demais educadores, por estar presente em todos os cursos de licenciatura, ministrando disciplinas relacionadas à formação pedagógica dos futuros profissionais.

É nesse contexto de necessidade de mudança e conscientes de que a formação de professores constitui uma ferramenta fundamental para que ela ocorra que nos propusemos estudar a percepção de professores e de alunos sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

Assim, constitui nosso objetivo central mapear a percepção de professores e alunos sobre o que pensam acerca da educação inclusiva, da escola inclusiva e sobre a presença desses construtos no quadro do Curso de Pedagogia. De um modo mais específico pretendemos:

- Conhecer o que pensam docentes e estudantes sobre o que é a educação inclusiva;
- Conhecer o que pensam docentes e estudantes sobre o que é a escola inclusiva;
- Conhecer o que pensam docentes e estudantes sobre a formação no que concerne ao modelo inclusivo no quadro do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

3. MÉTODO

No estudo qualitativo que apresentamos, de caráter exploratório, optamos, como referimos anteriormente, pela perspectiva fenomenográfica que nos permite analisar a percepção dos docentes e dos alunos sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva.

3.1 Participantes

A nossa amostra é constituída por um total de 40 sujeitos, 20 docentes e 20 alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

A amostragem foi delimitada seguindo os seguintes critérios:

- Professores – independente de gênero, idade e formação acadêmica, deveriam todos atuar no curso de Pedagogia da UFAL;
- Alunos – independente de gênero e idade, deveriam todos estar matriculados no último semestre do curso de Pedagogia da UFAL, por acreditar que esses já tinham uma percepção mais ampla e madura de seu processo formativo.

O universo dos professores era, no momento da pesquisa, composto por 69 professores. Em relação aos alunos, o universo correspondia a 60 alunos regularmente matriculados no último período do curso. Como clarifica Marconi e Lakatos (2005), por não

se tratar de uma pesquisa censitária, não houve a obrigatoriedade de abranger a totalidade dos componentes do universo, existindo apenas a necessidade de investigar uma parte dessa população.

A amostra para a elaboração do trabalho é do tipo probabilística, já que, nos grupos escolhidos, a possibilidade de um indivíduo ser inquirido é aleatória, ou seja, igual para todos.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), não há nenhuma regra sobre o tamanho da amostra; na realidade, para os autores, o pesquisador deve se preocupar não propriamente com o tamanho dela, mas em empenhar esforços para definir claramente o grupo de pessoas a ser estudado e, após isso, selecionar de forma aleatória uma amostra que de fato possa refletir a população da qual foi extraída, dando, dessa forma, fidedignidade aos resultados. Desse modo, acredita-se que a amostra obtida para esse estudo permite confiabilidade aos resultados. Após a análise dos resultados, juntamente com o apoio bibliográfico específico, foi elaborado o texto do trabalho de pesquisa.

Levando em consideração a finalidade do presente trabalho, que é a verificação do processo formativo de professores no curso de Pedagogia para a prática da inclusão, acreditou-se que a metodologia qualitativa seria a mais indicada, por proporcionar, na visão do pesquisador, uma melhor compreensão do objeto de estudo.

3.1.1 Dados de identificação dos professores do curso de pedagogia da UFAL

Os dados de identificação dos docentes do curso de Pedagogia da UFAL são os seguintes:

3.1.1.1 Idade

Os professores que compuseram a amostra para esta pesquisa estão em sua maioria na faixa etária acima dos 46 anos de idade, totalizando um percentual de 50%. Já 45% estão entre os 36 e 45 anos e apenas 5% dos docentes inquiridos possuem de 25 a 35 anos. O Gráfico 1 mostra com maior clareza esses resultados.

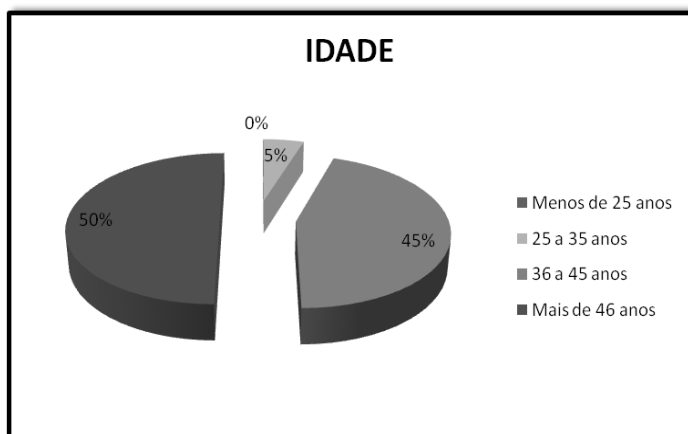


Gráfico 1 – Idade (docentes)

3.1.1.2 Gênero

A pesquisa demonstrou que 75% dos investigados eram do gênero feminino e apenas 25% do gênero masculino como demonstra o Grafico2.

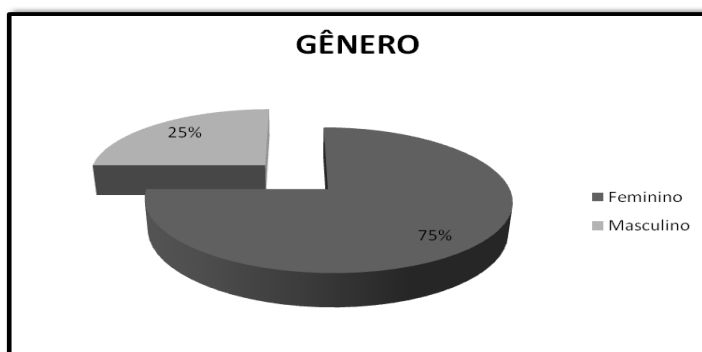


Gráfico 2 – Gênero (docentes)

3.1.1.3 Formação acadêmica

O Gráfico 3 explicita que todos os professores inquiridos possuem, na maioria, 60%, Doutorado e 40% possuem Mestrado.

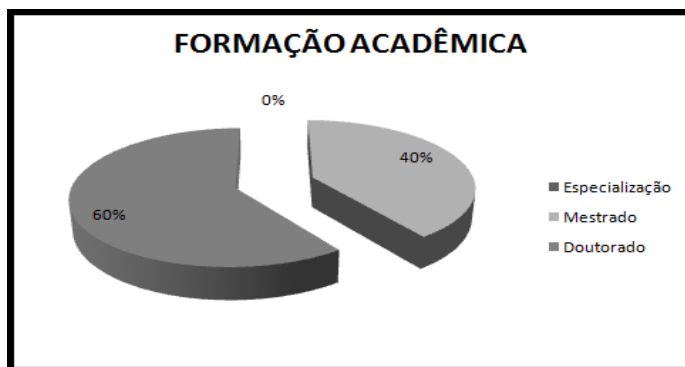


Gráfico 3 – Formação acadêmica (docentes)

3.1.1.4 Experiência profissional

Buscou-se saber há quanto tempo os professores investigados lecionavam no curso de Pedagogia da UFAL. O resultado, como demonstra o Gráfico 4, foi que a maioria, 35%, pertence ao quadro da UFAL há um tempo relativamente recente (entre 1 e 5 anos). Isso se deve aos vários concursos que a Universidade vem fazendo nos últimos anos como forma de repor a equipe docente para atender à demanda do aumento de vagas e a cursos ofertados pela UFAL.

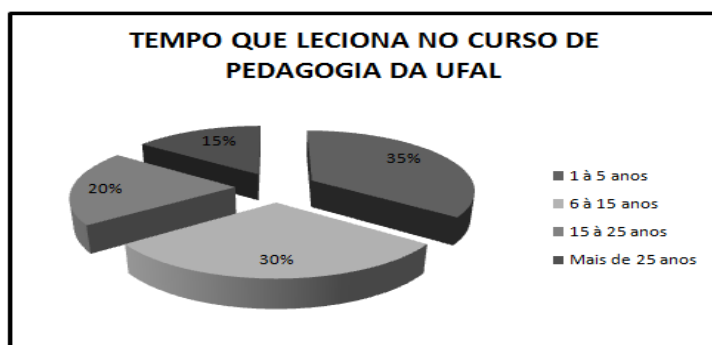


Gráfico 4 – Experiência profissional (docentes)

3.1.1.5 Existência de conteúdos ou aspectos ligados a educação inclusiva nas disciplinas lecionadas pelos professores

Foi perguntado aos professores que participaram da pesquisa se nas disciplinas que lecionavam existiam conteúdos ou aspectos relativos à Educação Inclusiva. Os resultados obtidos, como mostra o Gráfico 5, revelaram que 70% dos professores afirmaram não haver conteúdos nem aspectos ligados à Educação Inclusiva nas matérias ministradas, percentual

bastante elevado. Apenas 25% afirmaram haver a existência desse conteúdo nas disciplinas que lecionavam e 5% não responderam o questionamento.



Gráfico 5 – Existência de conteúdos ligados à inclusão nas disciplinas ministradas (docentes)

3.1.1.6 Conteúdos relativos à inclusão ministrados nas aulas

Houve a preocupação de saber se os professores contemplavam em suas aulas aspectos ligados à Educação Inclusiva. Como demonstra o Gráfico 6, 50% dos docentes afirmaram que sim, que contemplam aspectos relacionados à Educação Inclusiva em suas aulas. Bem próximo do resultado anterior, tem-se um percentual de 45% de professores que afirmaram não contemplar aspectos relacionados à Educação Inclusiva em suas aulas e apenas 5% não responderam essa questão.



Gráfico 6 – Conteúdos relativos à inclusão ministrados nas aulas (docentes)

3.1.1.7 Produção científica na área de inclusão

Fazem parte da profissão docente de nível superior a investigação e a geração de conhecimento. Assim sendo, perguntou-se aos professores participantes da pesquisa se eles já haviam produzido algum trabalho acadêmico na área de Inclusão e qual teria sido esse trabalho. Através do Gráfico 7, revelou-se que 80% dos professores não possuem nenhum trabalho produzido na área de Inclusão, apenas 15% já produziram e 5% não responderam. Dos 15% que possuem produção na área, 65% se referem a orientações de dissertações e 35% à produção de artigos.

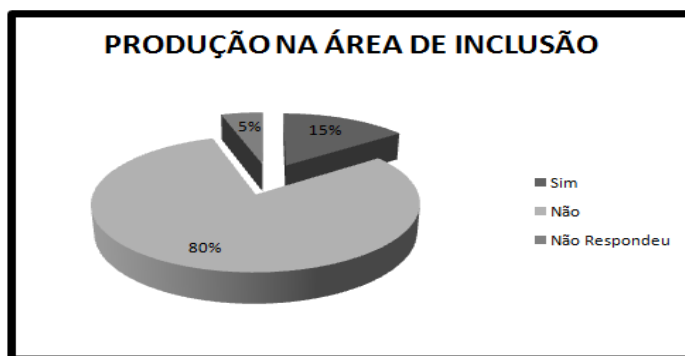


Gráfico 7 – Produção científica na área da inclusão (docentes)

3.1.1.8 Recomendação de leituras sobre inclusão aos alunos

Foi perguntado aos professores se eles recomendavam leituras para seus alunos que versassem sobre inclusão. Os resultados obtidos estão explicitados no Gráfico 8.

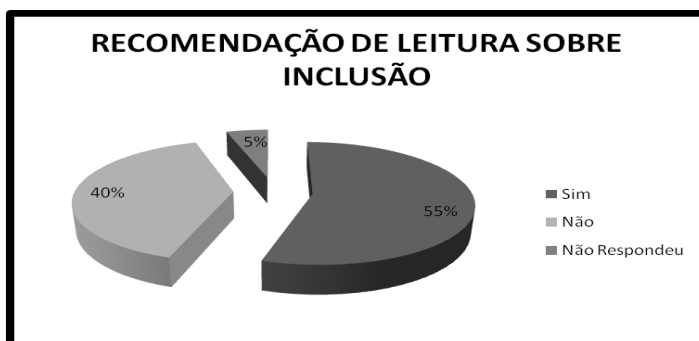


Gráfico 8 – Recomendação de leituras sobre inclusão (docentes)

Observando o Gráfico 8, percebe-se que 55% dos professores afirmam recomendar leituras sobre inclusão para seus alunos; por outro lado, um percentual significativo, 40%, disse não recomendar e apenas 5% não responderam.

Não é possível pensar em formação docente sem a prática constante da leitura. Dentre os muitos conhecimentos a serem adquiridos e aprofundados pelos futuros professores através da leitura, está o sobre a inclusão; por essa razão, houve a preocupação em saber se os professores do curso de Pedagogia tinham recomendado leituras sobre o tema.

Segundo Castro (2005), espera-se que os alunos dos cursos superiores adquiram os livros-textos indicados em cada disciplina de seu curso, mas poucos alunos, isso inclui os das licenciaturas, dispõem de recursos financeiros para a compra dos livros que são indicados tanto pelos cursos como pelos professores. Desse modo, quem não tem condições para comprar os livros recomendados só possui como única opção a Biblioteca na Universidade. Como 55% dos professores inquiridos afirmaram recomendar leitura sobre inclusão para os alunos, averiguou-se, junto à Biblioteca Central da Universidade Federal de Alagoas, o acervo existente que trata sobre inclusão. Para facilitar o levantamento desse acervo, as obras foram divididas, em: trabalhos acadêmicos produzidos na UFAL sobre inclusão e livros adquiridos pela Biblioteca que abordam o tema.

O levantamento mostra que o acervo disponível na Biblioteca é resumido para atender ao público, principalmente no que se refere ao número de título e de exemplares. As produções acadêmicas da UFAL sobre o tema também são poucas, havendo, assim, limitada disponibilidade de leitura para os alunos das Licenciaturas, incluindo os da Pedagogia.

Os dados coletados deixam claro que os alunos da Pedagogia, como dos outros cursos de Licenciatura, não possuem muita disponibilidade de leitura ofertada pela Universidade sobre inclusão.

É importante salientar que a Universidade constitui o acervo da Biblioteca Central mediante indicação dos professores de todos os cursos que, através de seus Coordenadores, indicam os livros a serem adquiridos pela Universidade. Desse modo, os professores são os responsáveis pela composição e renovação dos livros da Biblioteca Central.

3.1.1.9 Leituras sobre inclusão

A importância da leitura é para todos aqueles envolvidos com a formação docente. Assim sendo, também foi perguntado aos professores do curso se haviam feito leituras sobre

inclusão nos últimos 2 anos; se sim, quantos livros teriam sido. A maior parte dos professores, 70%, afirmaram ter feito leituras sobre inclusão, apenas 30% afirmaram não ter feito nenhuma leitura sobre o tema nos últimos 2 anos como demonstra o Gráfico 9.



Gráfico 9 – Leituras sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes)

Além da indagação aos professores sobre se tinham feito leituras ou não, também se achou importante saber quantos títulos eles teriam lido no período citado, obtendo-se o seguinte resultado: 57% afirmaram ter lido de 2 a 5 livros, já 36% apenas 1 e 7% mais de 5 livros.

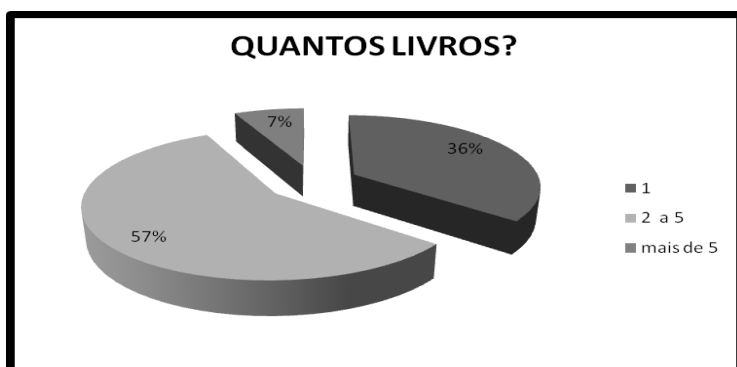


Gráfico 9.1 – N° de leitura sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes)

3.1.1.10 Participação em eventos acadêmicos com tema inclusão e necessidades educativas especiais

Além da leitura, a participação em eventos acadêmicos é de suma importância para o aperfeiçoamento do professor, tendo em vista que favorece a troca de experiências e a aquisição de novos conhecimentos. Diante disso, se perguntou aos professores se haviam participado desses eventos nos últimos 2 anos e a quantos teriam ido. No Gráfico 10, 65% dos

professores disseram que não participaram de nenhum evento na área citada nos últimos 2 anos, apenas 35% participaram de eventos com a temática citada.

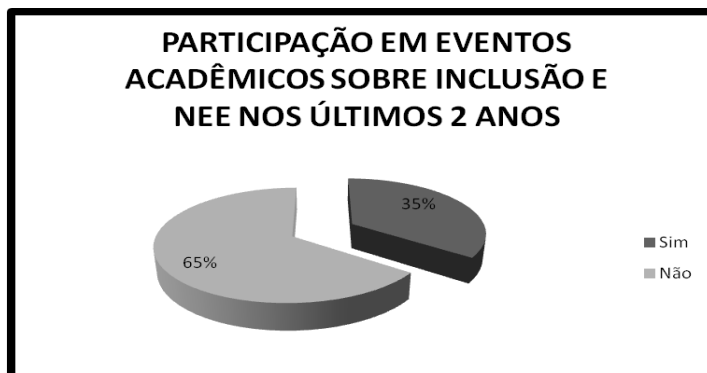


Gráfico 10 – Participação em eventos acadêmicos sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes)

Como demonstra o Gráfico 10.1, participaram de 2 a 5 eventos um percentual de 57% de professores, já 36% participaram apenas de 1 e um percentual diminuto, 7%, de mais de 5 eventos.

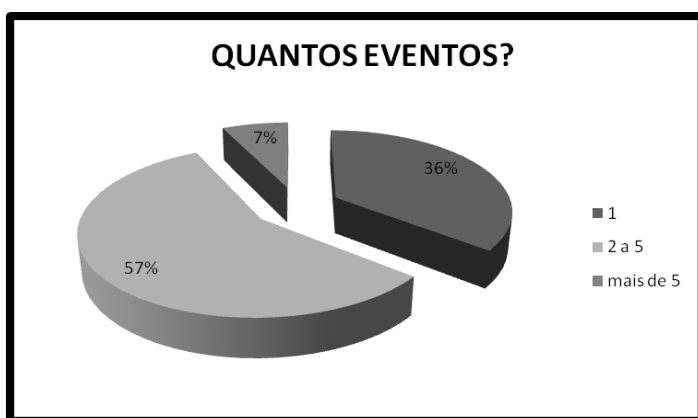


Gráfico 10.1 – Nº de participação em eventos acadêmicos sobre inclusão nos últimos 2 anos (docentes)

3.1.2. Dados de identificação dos alunos do curso de pedagogia da UFAL

Os dados de identificação dos discentes do curso de Pedagogia da UFAL são os seguintes:

3.1.2.1 Idade

Os alunos que compuseram a amostra para esta pesquisa estão em sua maioria na faixa etária abaixo dos 25 anos de idade totalizando um percentual de 60%. Já 20% estão entre as faixas etárias de 25 e 35 e também 20% de 36 e 45anos; nenhum aluno apresentou-se na faixa referente a mais de 46 anos. O Gráfico 11 mostra com maior clareza esses resultados.

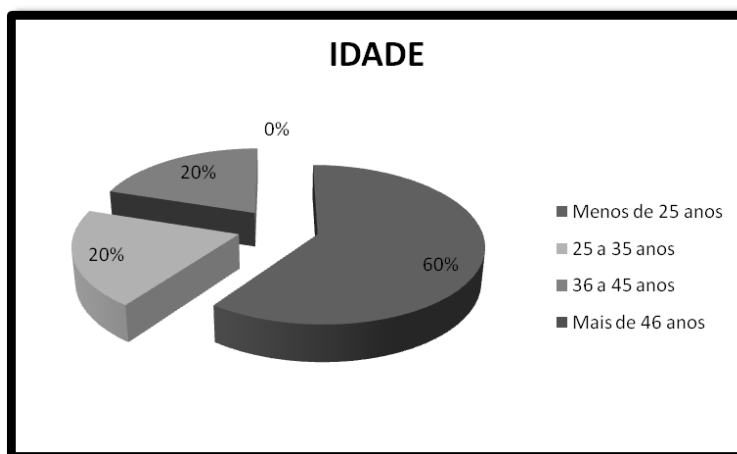


Gráfico 11 – Idade (alunos)

3.1.2.2 Gênero

A pesquisa demonstrou que 90% dos discentes investigados eram do gênero feminino e apenas 10% masculino, como demonstra o Gráfico 12. Segundo Silva (2011, pp. 29) “... historicamente, as mulheres são maioria no curso de Pedagogia ...” e “hoje, a maioria dos/as estudantes que ingressam na graduação em Pedagogia ainda são mulheres ...”. No curso de Pedagogia da UFAL esse fato é constatado, confirmando o ideário social de que as mulheres possuem mais “jeito” no trato com crianças em idade escolar para pré-escola e Ensino Fundamental menor, motivo pelo qual o gênero masculino é reduzido nessa área.

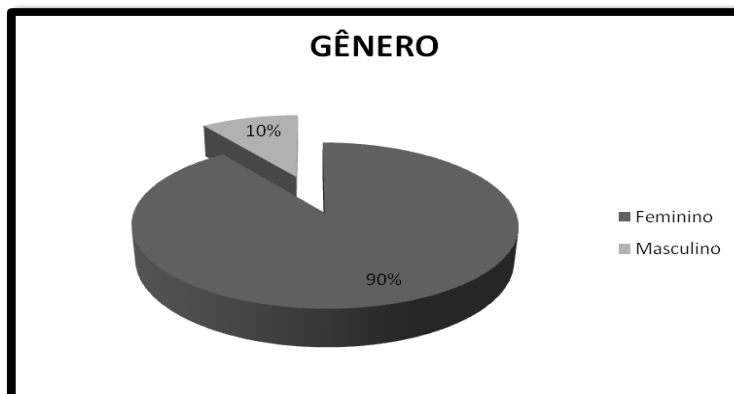


Gráfico 12 – Gênero (alunos)

3.1.2.3 Estágio curricular e o contato com a escola

O Estágio Supervisionado é de suma importância para a formação docente; é nele que o contato com a escola e com a sala de aula se aprofunda, possibilitando uma vivência do que é ser professor com todos os seus desafios e dilemas. Esse processo ajuda no amadurecimento do futuro professor no que concerne às responsabilidades da profissão. É na convivência com a escola que o licenciando irá ter contato com a sua diversidade e deverá começar a adquirir conhecimentos, advindos da prática, de como se preparar para educar a todos sem distinção. Desse modo, foi perguntado aos alunos se os Estágios Supervisionados teriam lhes possibilitado contato direto com a escola. No Gráfico 13 pode se observar que 95% dos inquiridos afirmaram que os Estágios lhes possibilitaram o contato direto com a escola, havendo apenas 5% que não responderam essa questão.

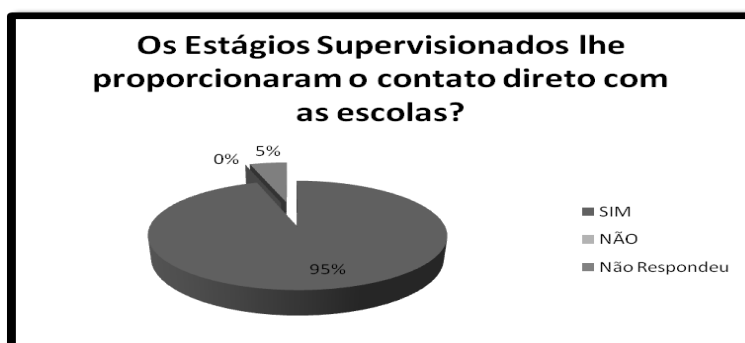


Gráfico 13 – Estágio supervisionado e contacto com escolas (alunos)

3.1.2.4 Existência de disciplinas voltadas especificamente para o tema inclusão

A existência de disciplinas que tratem mais profundamente das questões relacionadas com a inclusão nos cursos de formação docente são fundamentais para proporcionar aos licenciandos conhecimentos e reflexões vitais para a estruturação de uma prática docente voltada para todos. Por essa razão, foi perguntado aos alunos se eles teriam, durante o curso, tido disciplinas voltadas especificamente para o tema inclusão. Os resultados estão demonstrados no Gráfico 14.

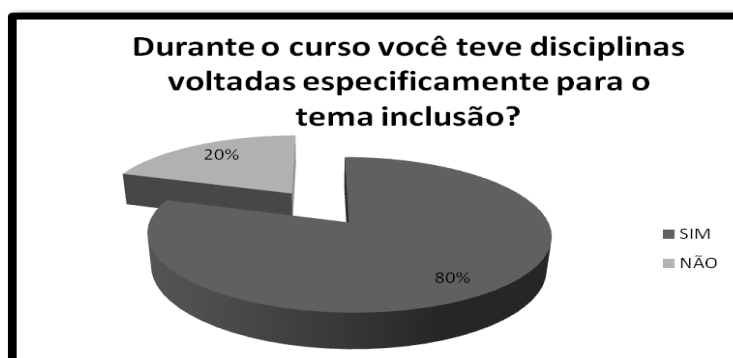


Gráfico 14 – Disciplinas sobre inclusão (alunos)

Dos alunos inquiridos, 80% afirmaram que tiveram, durante o curso, disciplinas voltadas especificamente para a inclusão e apenas 20% que não. Esse dado parece à primeira vista positivo, mas, analisando o Projeto Político do Curso (PPC), verifica-se a inexistência de disciplinas voltadas especificamente para a inclusão, havendo apenas a disciplina Educação Especial, ministrada no 4º período do curso, que pode abordar questões voltadas para a temática.

Para saber se a disciplina citada abrange a temática da inclusão, buscou-se avaliar o Plano de Curso dessa disciplina. Antes de entrar na análise desse documento, é importante lembrar que o Plano de Curso de uma disciplina é o documento no qual consta todo o planejamento da disciplina a ser ministrada, caracterizando-se por ser o conjunto de ações a serem tomadas para o lecionar de uma disciplina. É ele que irá proporcionar ao aluno, ao professor e a toda comunidade educativa uma visão geral da trajetória e todo o perfil da disciplina. Nesse documento, de suma importância, encontra-se a ementa da disciplina, elaborada por uma comissão de professores. A ementa é fixa, sem possibilidade de alteração pelos professores. A elaboração do Plano de curso é de competência de cada professor e deve trazer em seu bojo a organização de cada componente curricular, com seus conteúdos,

objetivos, referências etc. Portanto, o Plano de Curso se constitui a base fundamental para configuração de uma disciplina e de seus planos de aula.

Pela importância do documento citado, para melhor compreender os objetivos da disciplina Educação Especial, se fez uma análise do seu Plano de Curso. Nele pôde se ler na ementa (descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual/procedimental de uma disciplina) que a disciplina está voltada para o “Estudo do desenvolvimento atípico das crianças e adolescentes, compreendendo os recursos educacionais disponíveis na comunidade, os programas de prevenção e assistência existentes, trabalhando o educando na perspectiva do processo de inclusão social”. Observa-se que a ementa da disciplina não apresenta aspectos ligados ao trabalho do docente voltado para a prática de uma educação inclusiva. O que se percebe é que ela direciona a preparação do professor para fazer a identificação do aluno com NEE e assim buscar uma instituição especializada na comunidade que melhor atenda suas necessidades educativas, sem que essa seja necessariamente a escola regular.

Continuando a análise do Plano de Curso da disciplina, verifica-se que os objetivos da mesma são: 1) Trabalhar os conteúdos específicos da área de Educação Especial, numa abordagem psicodinâmica, possibilitando aos alunos identificar as pessoas com necessidades educativas especiais, a fim de atuarem nessa área do conhecimento; 2) Relacionar e sistematizar os recursos disponíveis na comunidade trabalhando psicopedagogicamente as pessoas com necessidades especiais.

Nos objetivos da disciplina inexistem aspectos ligados à preparação docente para promoção de uma educação inclusiva das pessoas com NEE não apenas nas escolas, mas também nas classes regulares. Tanto a ementa como os objetivos da disciplina nos remetem a um trabalho com as pessoas com NEE fora do ambiente escolar e das classes regulares, dando um direcionamento para o desenvolvimento de um trabalho especializado em instituições específicas para o trabalho com um tipo de NEE ou várias.

Ainda em análise ao Plano de Curso da disciplina Educação Especial, na parte que se refere ao Conteúdo Programático, encontra-se, no item 5.5., o conteúdo intitulado: “*Inclusão do que estamos falando? Propostas educacionais inclusão/integração*” (Universidade Federal de Alagoas, 2006). Como não foi encontrado nenhum título voltado para a inclusão nas Referências Bibliográficas dessa disciplina, entende-se que haverá uma limitação no conhecimento sobre o tema por parte dos licenciandos, que ficarão restritos ao discurso do professor e carentes de outras visões que os ajudem a melhor compreender e atuar profissionalmente nessa perspectiva.

Diante do resultado encontrado na disciplina Educação Especial, se resolveu também analisar os Planos de Curso das demais disciplinas. Nesse processo encontrou-se a disciplina intitulada Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia, a qual possui no seu conteúdo programático, o item “*abordagem da educação e inclusão (os negros, os índios e as mulheres)*”, inexistindo qualquer referência bibliográfica sobre o tema para aprofundamento dos alunos. Também se detectou a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na qual se encontra o seguinte objetivo: “*Contribuir para a inclusão de alunos surdos no mundo letrado*”, também sem nenhuma referência de leitura sobre inclusão.

Embora esse trabalho esteja voltado para a inclusão de pessoas com NEE, é imperativo lembrar que o ideário inclusivo abrange a todos, devendo a escola inclusiva ajudar a impedir o cerceamento ao direito de aprender, contemplando as muitas outras necessidades educacionais especiais como: crianças que repetem de ano; que sofrem exploração sexual; violação física ou emocional; que são obrigadas a trabalhar; que moram na rua ou longe da escola; que vivem em extrema condição de pobreza; que pertencem a etnias distintas; que possuem religião, peso, altura, modo de falar, vestir ou pensar diferente da maioria; que são desnutridas; vítimas de guerras ou conflitos armados; que têm altas habilidades e todas as outras que, por qualquer motivo, ainda estão fora da escola (Cravo, 2007).

O curso de Pedagogia da UFAL possui um total de 51 disciplinas, distribuídas nos 4 anos de curso, cuja responsabilidade é a de preparar o profissional da educação para atuar na sociedade. Apesar disso, apenas 3 tratam de forma superficial sobre a inclusão sem ofertar a seus alunos leituras que os ajudem a entender e aprofundar esse conhecimento, inexistindo componentes curriculares voltados especificamente para o trabalho com a inclusão. Voltando aos dados coletados e demonstrados no Gráfico 14, podemos fazer a leitura de que apenas 20% dos alunos inquiridos possuem a consciência de uma carência na sua formação, reconhecendo que inexistem disciplinas voltadas especificamente para a inclusão no curso que frequentam.

3.1.2.5 Abordagem de conteúdos voltados para a educação inclusiva nas demais disciplinas do curso

Como os conhecimentos voltados para uma educação inclusiva não podem e nem devem se limitar apenas a uma disciplina, devendo perpassar por toda a formação docente, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de competências naqueles que serão os futuros educadores, perguntou-se aos alunos, pressupondo que haveria uma disciplina que

tratasse especificamente sobre educação inclusiva, se as demais disciplinas do curso também contemplavam essa temática. As respostas coletadas estão demonstradas no Gráfico 15.

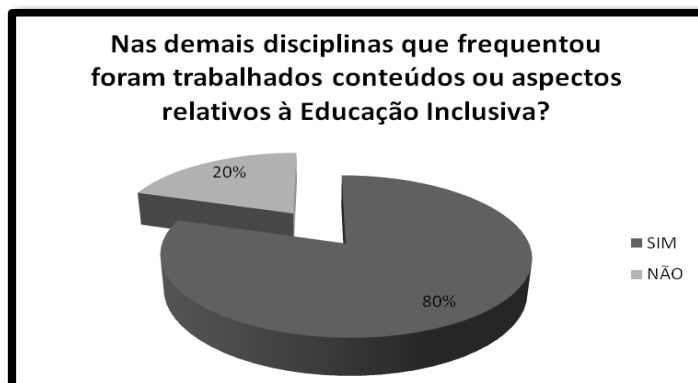


Gráfico 15 – Conteúdos sobre inclusão em outras disciplinas (alunos)

A pesquisa com os alunos revelou que 80% dos inquiridos afirmaram que nas demais disciplinas do curso foram trabalhados conteúdos referentes à educação inclusiva, e apenas 20% responderam que não. A resposta da maioria dos alunos não corresponde à realidade, já que, como demonstrado anteriormente através da análise dos Planos de Curso dos 51 componentes curriculares, apenas 3 disciplinas abordam, de forma superficial e pontual, conteúdos sobre inclusão. Reforça-se assim o que foi detectado na questão anterior: apenas 20% dos alunos inquiridos possuem a consciência de um déficit na sua formação no que diz respeito ao estudo sobre a educação inclusiva.

3.1.2.6 Leituras que versem sobre inclusão

A leitura é essencial para todos, principalmente se nos referirmos àqueles que estão se capacitando para assumir a profissão docente. Assim perguntamos aos alunos se eles já haviam feito leituras sobre aspectos ligados à inclusão, como demonstra o Gráfico 16.

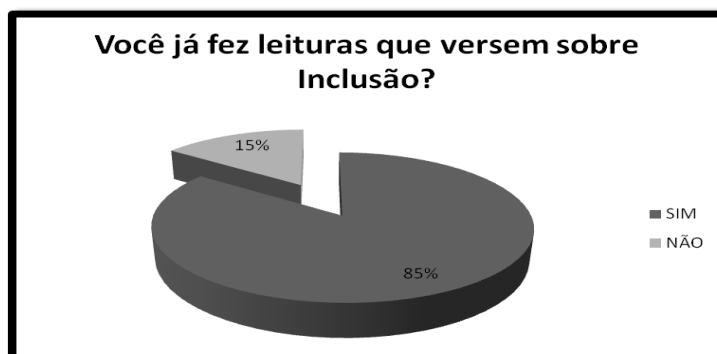


Gráfico 16 – Leituras sobre inclusão (alunos)

Avaliando os resultados, nota-se que 85% dos alunos averiguados afirmam ter feito espontaneamente leituras sobre inclusão, independente da necessidade imposta pelo curso, e apenas 15% não o fizeram. Esse dado é bastante positivo, pois pode vir a diminuir a defasagem deixada pelo curso. Apesar da iniciativa, a leitura sem a orientação docente e sem a discussão em grupo tende a limitar a compreensão e ampliação do conhecimento.

3.1.2.7 Leituras feitas sobre inclusão durante o curso

Diferentemente da pergunta anterior, que buscava avaliar a autonomia dos alunos participantes da pesquisa no que se refere à leitura sobre inclusão, nessa questão buscou-se saber que contribuição o curso ofertava a seus alunos no que se refere ao estímulo e oferta de possibilidade de leitura sobre o tema citado. Os resultados coletados nos mostram que 75% dos alunos afirmaram que durante o curso foram lidos artigos e livros sobre inclusão, enquanto 25% afirmaram que não, como demonstrado no Gráfico 17.

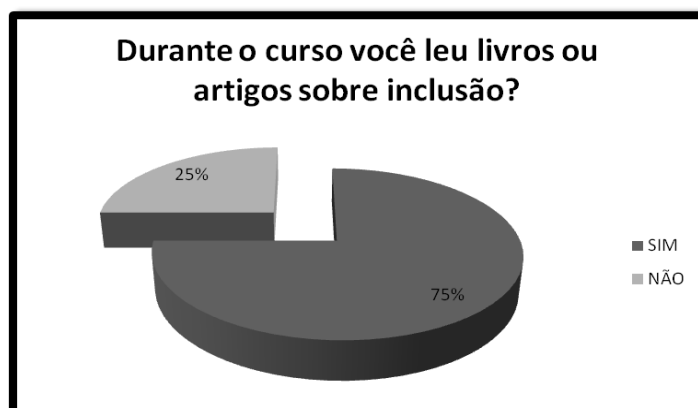


Gráfico 17 – Leitura recomendada no âmbito das disciplinas do curso (alunos)

O Gráfico 17.1 mostra que, dos 75% que responderam afirmativamente ao questionamento, 60% afirmaram que leram durante o curso de 2 a 5 títulos sobre o tema, 20% mais de 5, 13% apenas 1 e 7% não responderam esse questionamento.

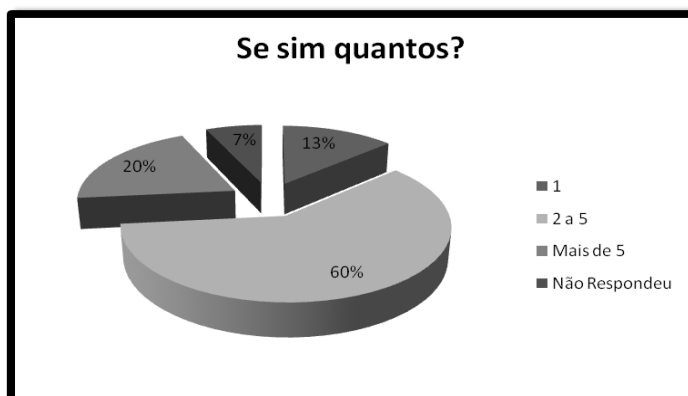


Gráfico 17.1 – N° de títulos alvo de leitura no âmbito das disciplinas do curso (alunos)

É importante lembrar que, como mencionado anteriormente, a Biblioteca da Universidade não oferta muitas possibilidades de leitura sobre o tema. Também se pode confirmar, através da análise dos Planos de Curso das disciplinas, que os professores não colocam indicações de referências bibliográficas sobre inclusão para seus alunos. Diante dos resultados, levanta-se mais uma vez o questionamento de que material seria esse lido pelos alunos, já que, diante da avaliação da documentação de referência, não se pode detectar que referências de leitura poderiam fazer parte do curso.

3.1.2.8 Participação em eventos acadêmicos sobre inclusão e NEE

A participação em eventos pelos discentes é importante fator de contribuição na formação dos futuros professores. Por isso, também lhes foi perguntado se teriam participado de eventos. Os resultados obtidos com esse questionamento estão demonstrados no Gráfico 18.

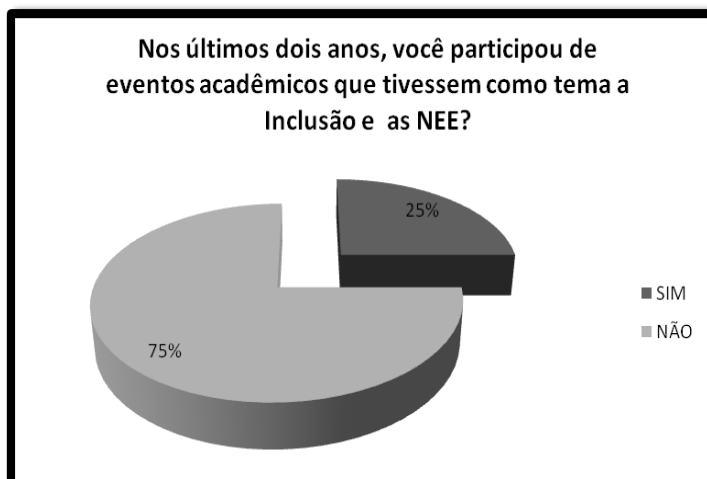


Gráfico 18 – Participação em eventos acadêmicos (alunos)

Dos alunos inquiridos, 75% disseram não ter participado de eventos acadêmicos que tivessem a inclusão e as NEE como tema principal. Apenas 25% afirmaram ter participado desse tipo de evento. A eles foi perguntado de quantos eventos participaram, obtendo-se o seguinte resultado: 60% participaram de 1 evento e 40% de 2 a 5 eventos, como demonstra o Gráfico 18.1, totalizando uma participação limitada, já que o curso tem a duração de 4 anos e os alunos inquiridos pertenciam ao último período do curso.



Gráfico 18.1 – Número de participações em eventos acadêmicos (alunos)

Analisando a primeira parte do questionário, referente aos dados de identificação dos alunos e professores, pode-se perceber que o curso de Pedagogia da UFAL apresenta fragilidades no que se refere à preparação de seus licenciados para uma prática educativa inclusiva. Detectou-se que os docentes do curso possuem pós-graduação *Stricto Sensu* e em sua maioria se dedicam a leituras sobre inclusão, mas apesar desses pontos positivos, poucos possuem produção acadêmica nessa área, como também apenas uma pequena parte participou de eventos acadêmicos que tivessem a inclusão e as NEE como tema principal. A leitura na

área sem a troca de conhecimentos, através da participação em eventos e da reflexão gerada pela produção acadêmica, faz com que questões ligadas à inclusão pouco sejam absorvidas e colocadas em prática.

É importante ressaltar que a maioria dos docentes afirmou contemplar aspectos ligados à inclusão em suas aulas, mas esse fato foi refutado através da análise dos Planos de Curso das 51 disciplinas do curso, sendo que, desse total, 6 são disciplinas denominadas de Conhecimentos da Formação docente e, por isso, não só são ministradas pelos professores do curso de Pedagogia, como estão presentes em todas as Licenciaturas da UFAL. Foi verificado com essa investigação documental que apenas 3 disciplinas, entre os quais está a disciplina LIBRAS, integram os demais cursos de formação docente da UFAL, porém abordam de forma superficial questões ligadas à inclusão, faltando na maioria das disciplinas do curso referências de leitura para os alunos aprofundarem os conhecimentos sobre o tema.

Por outro lado, mesmo havendo, na maior parte das disciplinas ministradas, uma ausência de conteúdos referentes à inclusão como também de referências de leitura para que os alunos se aprofundem no tema, a maior parte dos discentes acreditam não só que cursaram disciplinas específicas voltadas para inclusão, como também que outros componentes curriculares abordam o tema. É importante lembrar que a leitura limitada sobre inclusão é imposta não só pela falta de títulos sugeridos pelos professores, mas também pelas poucas obras existentes na Biblioteca da Universidade.

O resultado da ausência de conhecimentos referentes à inclusão nas disciplinas do curso faz com que essas disciplinas pouco estimulem a leitura de seus alunos sobre inclusão, como também sua participação em eventos acadêmicos sobre o tema.

Diante dos dados apresentados, pergunta-se: Qual será o conhecimento que essas pessoas possuem sobre educação inclusiva? O que seria uma escola inclusiva? Há vantagens em uma educação inclusiva? E quais outros aspectos ligados à inclusão?

Esses e outros questionamentos serão respondidos a partir da análise da segunda parte do questionário, aplicado a docentes e alunos.

3.2 Instrumentos e Procedimentos

Para a realização deste trabalho de investigação, recorreremos à técnica de questionário em que as questões (abertas) foram enunciadas a partir da literatura especializada e de entrevistas exploratórias realizadas num estudo prévio.

Segundo Marconi e Lakatos (2005, pp. 203), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Moreira e Caleffe (2006) e Marconi e Lakatos (2005) afirmam que a utilização de questionários como técnica de coleta de dados apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagens, os autores citam que a utilização do questionário ajuda no uso eficiente do tempo, dá maior liberdade de respostas e maior segurança pela oferta do anonimato para o respondente, atinge maior número de pessoas simultaneamente, obtém respostas mais rápidas e mais precisas, obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. Os autores afirmam serem desvantagens na utilização dos questionários o tempo gasto para a elaboração das questões e para a realização do estudo piloto, o percentual pequeno dos questionários que voltam e o grande número de perguntas sem resposta.

Diante das desvantagens descritas, vale relatar que, como recomendam Marconi e Lakatos (2005), os questionários aplicados aos professores foram respondidos sem a presença do pesquisador, sendo o material entregue em mãos aos entrevistados ou enviado para os endereços eletrônicos dos professores, devidamente acompanhado por nota, explicando a natureza e a importância da pesquisa. A entrega posterior do material preenchido foi na Secretaria do curso de Pedagogia para recolhimento do pesquisador.

Diante dessa ação, os pontos negativos da aplicação do questionário foram minimizados, já que houve um percentual superior à média de devolução dos questionários enviados aos professores. Segundo Marconi e Lakatos (2005, pp. 203), “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”, no entanto na presente pesquisa, a devolução correspondeu a 29%.

Verificou-se nos questionários devolvidos que houve a ocorrência de perguntas sem resposta, mas, contrariando as autoras, o percentual foi mínimo.

Marconi e Lakatos (2005) afirmam que um questionário pode ser elaborado a partir de três tipos de perguntas. São elas:

- Abertas – também chamadas de livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões;
- Fechadas ou dicotômicas – também denominadas limitadas ou alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções;
- Múltipla escolha – perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

Os questionários elaborados (Anexo 1 e 2) em função dos objetivos de investigação contemplaram perguntas abertas que posteriormente foram submetidas à análise de conteúdo temática e categorial.

Ao utilizar um questionário é primordial a realização de um estudo piloto também denominado de pré-teste. Marconi e Lakatos (2005, pp. 205) afirmam que “*depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida*”. A versão preliminar do questionário foi testada com 10 indivíduos que não pertenciam ao grupo estudado, já que o estudo piloto “*deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo*” (Marconi & Lakatos, 2005, pp. 205). Através dessa verificação, foi possível reformular o questionário, melhorando a redação das questões para facilitar a compreensão, como também, retirar questões que se mostraram supérfluas, tornando o questionário mais objetivo.

Desse modo, ao término dessa etapa do trabalho de pesquisa, pôde-se formular o questionário final que ficou dividido em duas partes. A Parte I teve por objetivo coletar os dados de identificação, e a Parte II teve a finalidade de recolher a percepção dos inquiridos sobre a inclusão.

Tabela 1
Relação entre as questões e a estrutura da investigação

Estrutura	Questões
Educação Inclusiva	1. Para você, o que é a educação inclusiva?
	6. Para você, existem vantagens na implementação dos ideais inclusivos? Por quê?
Escola inclusiva	2. Para você, o que é uma escola inclusiva?
	4. Você acha que as escolas comuns, principalmente as da rede pública, possuem um perfil inclusivo? Por quê?
	5. Para você, a educação de crianças com deficiência deve ser feita nas escolas comuns ou especiais? Por quê?
	10. Como a escola, como campo de atuação docente, pode contribuir para que os professores assumam uma prática docente inclusiva?
	3. Na sua opinião, a atual política educativa vigente no Brasil promove a escola inclusiva? Por quê?
Educação inclusiva no curso de Pedagogia	8. Para você, que saberes são necessários para que um professor consiga desenvolver uma prática educativa inclusiva?
	7. Que aprendizagens sobre educação inclusiva estão previstas no curso de pedagogia?
	9. Você acha que a formação de professores pode contribuir para a implementação de uma escola inclusiva? Por quê?
	11. Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação docente voltada para a inclusão?
	12. Que aprendizagens sobre educação inclusiva deveriam ser incluídas no curso de Pedagogia?

3.2.1 Análise de conteúdo temática e categorial

Caregnato e Mutti (2006) afirmam que a Análise de Conteúdo surgiu no início do século XX nos Estados Unidos para analisar o material jornalístico, estendendo-se, a partir de 1940, para outras áreas através do interesse dos cientistas. Desse modo, essa técnica, relativamente antiga, é utilizada até hoje em diversos setores das ciências humanas.

Para Lüdke e André (1986, pp. 41), “...a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens ... podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo”.

Desse modo, a Análise de Conteúdo é um meio de expressão do sujeito, no qual o pesquisador busca categorizar as unidades de texto (palavras, frases etc.) que se repetem, determinando uma expressão que as represente.

A Análise do conteúdo pode ser qualitativa ou quantitativa, existindo uma diferença entre essas duas abordagens. Para a abordagem quantitativa, traça-se uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa, leva-se em consideração a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem analisada (Caregnato & Mutti, 2006). Uma das formas de fazer a análise do conteúdo é através da análise por categorias temáticas. Para Caregnato e Mutti (2006, pp. 683), “a análise por categorias temáticas tenta encontrar uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; ... codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, ... em função do julgamento do codificador ... o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa”.

Lüdke e André (1986, pp. 43) afirmam que “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias...”, mas Guba e Lincoln (1981), citados por Lüdke e André (1986), estabelecem alguns critérios que ajudam na realização dessa etapa da pesquisa. Desse modo, segundo Guba e Lincoln (1981), citados por Lüdke e André (1986), o processo de categorização deve: a) avaliar a existência de aspectos recorrentes – os aspectos que aparecem e reaparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categoria; b) avaliar do conjunto inicial de

categorias – as categorias devem refletir os propósitos da pesquisa e c) atender aos critérios de homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade.

O processo de categorização elaborou-se a partir das repostas dos questionários. Os questionários referentes aos professores foram enumerados de 1 a 20 e os questionários referentes aos alunos 21 a 40. Elaborou-se a categorização de toda a informação colhida, tendo o cuidado de valorizar toda a variedade e riqueza de informações encontradas nos discursos dos sujeitos. Buscou-se nesse processo manter as denominações o mais próximo possível da linguagem utilizada pelos sujeitos, respeitando o mais possível a semântica dos seus discursos. A categorização foi realizada considerando apenas uma referência do sujeito nos casos em que a ideia surgia repetida, e a sua classificação num determinado tema ou categoria não se encontra repetida noutra tema ou categoria. Neste trabalho, identificaram-se três grandes temas, sendo a estrutura final da categorização organizada conforme se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2

Grelha de análise temática e categorial

Temas	Categoria	Subcategoria	
Tema I – Educação Inclusiva	1 – Conceito	1.1. Educação de minorias/deficiência.	
		1.2. Educação para a inclusão de todos	
		1.3. Direito à diferença/diversidade	
	2 - Implementação dos ideais inclusivos	2.1. Conquista de direitos	
		2.2. Desenvolvimento humano/formação para a cidadania.	
		2.3. Diminuição de preconceitos	
		2.4. Qualificação de docentes	
		2.5. Resistência à mudança	
	Tema II – Escola Inclusiva	1. Definição	1.1. Princípios
			1.2. Abertura à diversidade
1.3. Resposta a pessoas com deficiência			
1.4. Organização/Diferenciação pedagógica			
1.5. Qualificação/formação de professores			
2. Inadequação das escolas comuns		2.1. Incompreensão do modelo inclusivo	
		2.2. Despreparo das escolas	
		2.3. Desadequação dos métodos de ensino/aprendizagem	
		2.4. Falta de qualificação docente	
		2.5. Carência de Recursos Humanos e estruturais	
3. Educação de crianças com deficiência		3.1. Escolas comuns	3.1.1. Importância do estabelecimento das relações sociais
			3.1.2. Necessidade de qualificação docente
			3.1.3. Necessidade de recursos humanos e estruturais
		3.2. Escolas especializadas	
		3.3. Nos dois tipos de instituição	
4. Política inclusiva		4.1. Ausência de política inclusiva	
		4.2. Existência de exclusão socio-educativa	
		4.3. Precariedade na formação docente	
		4.4. Ausência de estruturas adequadas	
		4.5. Implementação muito lenta	
5. Requisitos para a educação inclusiva		5.1. Necessidade de formação continuada (acadêmica)	
		5.2. Necessidade de aquisição de mais conhecimento	
		5.3. Políticas públicas	
		5.4. Necessidade de recursos humanos e materiais	
		5.5. Valores e ação democrática	
Tema III – Educação inclusiva no curso de Pedagogia	1. Unidades curriculares	1.1. Existência de unidades curriculares	
		1.2. Desconhece	
	2. Conteúdos	2.1. Saberes relacionados a questões legais	
		2.2. Saberes sobre o modelo inclusivo	
		2.3. Saberes didáticos e pedagógicos específicos	
		2.4. Formação pessoal e relacional	
		2.5. Desconhece	
	3. Docência/Formação	3.1. Construção de perspectiva crítica	
		3.2. Conhecimentos teóricos	
		3.3. Conhecimentos práticos	
	4. Estágio supervisionado	4.1. Introdução de aspectos ligados à prática	
		4.2. Introdução de aspectos teóricos/pesquisa	
		4.3. Não respondeu	
	5. Saberes a integrar no curso de Pedagogia	5.1. Saberes didáticos –pedagógicos específicos	
		5.2. Saberes sobre as NEE	
		5.3. Saberes sobre inclusão	
		5.4. Valores humanos e relacionais.	
		5.5. Desconhece que saberes incluir.	
		5.6. Não respondeu	

3.2.2 Critérios de construção das categorias

3.2.2.1 Tema I – educação inclusiva

Neste tema identificaram-se duas categorias, uma relativa ao conceito de educação inclusiva e outra relativa à implementação dos ideais inclusivos.

Na categoria *conceito*, classificamos todas as respostas em que os sujeitos referiam o que entendiam por educação inclusiva.

Exemplos:

“É uma Educação voltada para aqueles sujeitos... que são inviabilizados pela sociedade dada sua condição de minoria.” (S1)

“... atendimento a pessoas com algum tipo de deficiência realizado na escola regular junto aos alunos ditos normais.” (S10 e S12)

“É uma forma de incluir aqueles que necessitam de cuidados mais específicos.” (S21)

“Uma Educação que não exclui ninguém, que é voltada para ‘todos’ mesmo.” (S22)

Na segunda categoria deste tema, *Implementação dos ideais inclusivos*, aglutinou-se a informação sobre o que os sujeitos referiam como necessário para essa implementação.

Exemplos:

“... Garantia de direitos de cidadania a este segmento é de fundamental importância, assim como os direitos humanos fundamentais.” (S5)

“... a escola é um espaço da construção da cidadania e de valores humanos. Derrubar barreiras de preconceitos e promover o respeito à diversidade e à inclusão educa a sociedade como um todo para a solidariedade, respeito, cidadania e democracia.” (S11)

“...devemos conhecer o outro, a necessidade e o modo de trabalhar com tais.” (S25)

“Acredito na perspectiva da aceitação das diferenças.” (S26)

3.2.2.2 Tema II – escola inclusiva

Neste tema identificaram-se cinco categorias relacionadas com a escola inclusiva.

Na primeira, *definição*, consideraram-se as respostas em que os pesquisados aludiam sobre o que entendiam ser uma escola inclusiva.

Exemplos:

“Uma Escola que esteja comprometida com os direitos.” (S1)

“É uma escola que tem como pressuposto teórico, metodológico e prático a consideração, necessidades, anseios e desejos das pessoas com algum tipo de deficiência.” (S5)

“É uma escola que respeita as necessidades dos alunos seja ele especial ou não.” (S27)

“Escola que atende a todas as necessidades do aluno.” (S29)

A segunda categoria formulada, *inadequação das escolas comuns*, refere-se, de à percepção da inadequação das escolas comuns em termos da falta de preparação para o modelo inclusivo e desadequação em termos de metodologias de ensino e aprendizagem e recursos humanos e estruturais.

Exemplos:

“Não houve até aqui uma preparação da escola.” (S11)

“Pode até ter o desejo, mas as condições estruturais e pedagógicas das escolas são precárias.” (S5)

“...falta formação docente adequada.” (S13)

“...não possuem profissionais e estrutura para ofertar uma educação inclusiva de boa qualidade.” (S30)

“...em primeiro lugar, não temos professores preparados para atender às necessidades especiais que alguns têm.” (S22)

Identificou-se uma terceira categoria, *Educação de crianças com deficiência*. Levou-se em consideração para a construção dessa categoria a opinião dos sujeitos sobre onde deveria se dar o processo educativo das crianças com deficiência, ou seja, saber se, na ótica dos pesquisados, a educação deveria ser nas escolas comuns ou especiais.

Exemplos:

“Muitos estudos têm mostrado, baseados em perspectivas teóricas bem fundamentadas, que é na relação com o outro, num processo interativo de qualidade, que a aprendizagem se faz possível.” (S1)

“nas escolas comuns, porém é necessário a escola e seus profissionais estarem qualificados/preparados para atender esses sujeitos; além de garantir condições materiais/físicas para o trabalho.” (S15)

“Em escolas especiais, por possuírem vários profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, enfermeiros, etc), que possuem uma formação e um preparo mais sólido para atuar nessa área.” (S10 e S16)

“...nas escolas comuns, porém com um profissional especializado, além, é claro, do professor...” (S31)

“Acredito que nas escolas especiais, pelo menos por enquanto, pois o governo não tem proporcionado aos profissionais que lidam com essas pessoas uma formação continuada, nem condições específicas.” (S21)

A quarta categoria contempla as verbalizações produzidas sobre a *Política inclusiva*. A categoria engloba as verbalizações sobre aspectos relacionados com a atual política educativa do Brasil e o fato de essa ainda não conseguir promover uma escola que seja realmente inclusiva.

Exemplos:

“Não. É uma inclusão que exclui, pois não oferece suporte para os professores atenderem bem os estudantes.” (S6 e S10)

“O problema é a formação dos professores que não são preparados para o atendimento de alunos com necessidades especiais.” (S2)

“Não, busca-se e reconheço tentativas de melhores condições para educação e escola inclusiva, contudo as ‘soluções’ apontadas não alcançam a raiz do problema, aprovam-se apenas medidas paliativas.” (S32)

“Não. Não basta estar na lei que à educação inclusiva deva ser dada uma importância, se nem as escolas, principalmente as escolas públicas, não têm uma estrutura que contribua para implementação de uma educação que inclua todos.” (S33)

A quinta e última categoria foi denominada de *Requisitos para a educação inclusiva* e contém a informação relativa aos aspectos considerados mais relevantes para a prática da inclusão.

Exemplos:

“Por meio de formação continuada.” (S1)

“Inicialmente reconhecendo que precisa compreender o que é inclusão e como se faz inclusão. É necessário estar aberto à formação e à aceitação do outro, independente de suas limitações.” (S18)

“Sendo espaço de discussão, de estudo, de reflexão e planejamento permanente, também articulando as famílias e comunidade escolar para refletir sobre os processos pedagógicos.” (S13)

“Promovendo meios que propiciem ao professor executar um trabalho de qualidade, seja em recursos didáticos... Além de incentivo e contribuição para o aprimoramento de sua formação.” (S36)

“Por meio da formação continuada que possibilite aos professores compreender a educação inclusiva.” (S37)

3.2.2.3 Tema III – educação inclusiva no curso de Pedagogia

Neste último tema foram definidas cinco categorias baseadas nos aspectos que os sujeitos consideraram importantes integrar na estrutura do curso de Pedagogia da UFAL, no que concerne a uma preparação dos futuros docentes para a Educação Inclusiva.

A primeira categoria identificada foi *Unidades Curriculares*, aglutinando-se, nesse caso, a informação relacionada com a necessidade de introduzir unidades curriculares no curso.

Exemplos:

“...uma disciplina eletiva – Educação Especial.” (S4 e S15)

“Não sei.” (S3)

“Pra ser sincero, não foi dado durante o curso que fosse significativo.” (S22)

“Não sei dizer. Pois, quando cursei a disciplina a professora se deteve o semestre todo a expor apenas os variados tipos de doença que resultam em deficiências.” (S26)

“Uma leve aprendizagem sobre a legislação, sobre as diferentes deficiências e algumas (poucas) medidas didáticas.” (S30)

“Tivemos uma disciplina que tratava do tema, porém, como o curso é bem rápido, se não buscarmos fora, ficaremos alheios ao tema, ou seja, pouca coisa ficou sobre a disciplina.” (S33)

A segunda categoria, *Conteúdos*, foi elaborada a partir da compreensão dos inquiridos sobre que saberes seriam necessários para que um professor consiga desenvolver uma práxis educativa inclusiva.

Exemplos:

“Saberes específicos da psicologia e da fisiologia, além dos aspectos históricos e das possibilidades educacionais de cada limitação ou necessidade. Precisa também ser um professor que compreenda os aspectos da humanização.” (S1, S2, S3, S6, S7, S14, S17 e S18)

“Não ousou optar, pois desconheço essa área.” (S4)

“Conhecer os tipos de necessidades e como lidar com isso.” (S21)

“Vários, eu diria que era necessária uma formação voltada mais para a prática. Estou terminando o curso e não me vejo preparado para a sala de aula...” (S22)

“uma abordagem mais profunda de formação na educação inclusiva.” (S25).

A categoria *Docência/Formação*, terceira categoria identificada neste tema, foi estruturada integrando a informação sobre os aspectos que os sujeitos referiram como relevantes para a formação de professores no sentido dos pressupostos da escola inclusiva.

Exemplos:

“...; porque os professores saberão como melhor atender as especificidades dos alunos.” (S4)

“Como em vários aspectos da atuação do professor, a formação teórica sem uma supervisão mais aprofundada da prática produz poucos resultados.” (S12)

“...um professor capacitado dá a chance de muitos alunos especiais terem uma educação de qualidade.” (S39)

“...quando o professor estiver seguro, certamente a escola terá convicção de que poderá receber os alunos.” (S40).

Na quarta categoria, *Estágio supervisionado*, foi considerada a informação sobre a contribuição do estágio para a formação docente voltada para a inclusão.

Exemplos:

“De forma significativa, pois possibilita aos alunos, futuros profissionais, o conhecimento da realidade concreta, onde atuarão” (S4)

“Sendo transformado em pesquisa. Toda carga horária alocada em estágio Supervisionado ser transformada em pesquisa interdisciplinar com a participação de psicologia, literatura e pedagogia” (S8)

“Preciso adquirir habilidades/conhecimento.” (S26)

“O estágio proporciona este contato muito pouco.” (S29).

A categoria *Saberes a integrar no curso de Pedagogia* engloba a informação relativa aos saberes que docentes e alunos consideram importante incluir no curso de Pedagogia da UFAL.

Exemplos:

“Todos possíveis, multiculturalismo, diferenças, relações étnico-raciais, homossexualismo, diversas deficiências, estudo de Libras.” (S6)

“Que independente de qualquer coisa ‘somos humanos demasiados humanos’. Paulo Freire dizia somos ‘gente’, além da epiderme, do corpo, somos sentimentos, musicais, pictóricos. Seres imagéticos.” (S8)

“Aprender a lidar realmente na prática.” (S21)

“A questão da prática” (S28)

“Legislação, técnicas de como trabalhar com os portadores de necessidades especiais e mais disciplinas sobre isso no currículo do curso.” (S30)

“Aprendizagens práticas como planejamento de atividades em sala e nas recreações também.” (S34).

3.2.3 Análise quantitativa

É atualmente aceita a complementaridade entre métodos qualitativos e quantitativos. Nesse sentido, recorreremos a ambos os métodos, selecionando os procedimentos estatísticos mais adequados aos objetivos enunciados.

No que se refere aos dados relativos aos participantes e ao conjunto de informações obtidas em cada tema, subtemas, categorias e subcategorias (dados nominais), optamos pela estatística descritiva simples (percentagens), baseada no cálculo de frequências absolutas e relativas.

Para compreendermos como os grupos de participantes se comportam (dados nominais), recorreremos ao teste de X^2 que permite encontrar o valor da dispersão das variáveis, avaliando a sua associação em situações em que não existem mais de 20% das células com valores esperados inferiores a cinco (Kazmier, 1986), o que se aplica ao presente estudo. Alguns autores, como Zar (1999), consideram que o teste é robusto mesmo nos casos em que se registram frequências tão pequenas como 1 para um alpha de 0.05 ou 2 para um alpha de 0.01. O X^2 diz respeito a um teste que se destina a encontrar o valor da dispersão de duas variáveis, avaliando a sua associação, em que o princípio consiste em comparar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um certo evento. Pode dizer-se que dois grupos se comportam de forma semelhante se as diferenças entre as frequências observadas e as esperadas em cada categoria forem muito pequenas (próximas de zero).

Neste estudo, o recurso ao X^2 permite avaliar a associação entre as categorias e os dois grupos, alunos e docentes. Tal análise tornou-se possível pelo fato de se ter encontrado apenas a presença de um único registro de percepção por sujeito (e não o número de vezes referido pelo sujeito), o que determina que as frequências registradas correspondem ao número de sujeitos que as emitiram.

Para todos os tratamentos estatísticos, recorreremos ao programa SPSS for Windows (versão 21.0).

CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

(Galeano , 2002, p.67)

Como já referimos anteriormente, realizamos essa investigação adotando uma abordagem qualitativa fenomenográfica que analisa a forma como os fenômenos são percebidos pelos indivíduos, nesse caso, a forma como os participantes da nossa amostra conceitualizam a inclusão em contexto acadêmico.

A partir da análise de conteúdo realizada, identificamos três temas principais que traduzem a percepção dos sujeitos sobre os seguintes aspectos: educação inclusiva, percepção sobre a escola inclusiva em geral e percepção sobre a educação inclusiva no contexto do curso de Pedagogia da UFAL. Em cada tema começaremos por analisar as verbalizações produzidas, inserindo-as no respectivo contexto temático no intuito de captarmos as estruturas de significado introduzidas pelas categorias e subcategorias definidoras das diversas percepções individuais.

Os dados são apresentados analisando as diferenças e semelhanças entre os dois grupos de sujeitos, professores e alunos e, para o efeito, recorreremos à estatística descritiva simples e ao teste de X^2 que permite encontrar a associação entre os temas, as categorias e a variável grupo.

A tabela 3 dá-nos uma panorâmica sobre a globalidade dos temas abordados, assim como das respectivas frequências e percentagens.

Tabela 3
Temas: *Frequências e percentagens*

Temas	Professores		Estudantes		Total	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
I. Educação inclusiva	38	6.6	39	6.7	77	13.3
II. Escola Inclusiva	153	26.4	157	27.0	310	53.4
III. Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia	109	18.8	84	14.5	193	33.3
Total	300	51.8	280	48.2	580	100

A análise do quadro permite-nos observar, para o conjunto dos sujeitos, que o tema II “*Escola Inclusiva*” obtém maior volume de informação ($N= 310$; 53,4%). O tema III “*Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia*” consegue o segundo maior volume ($N= 193$; 33,3%). O tema I “*Educação Inclusiva*” registra o menor volume de informação ($N= 77$; 13,3%).

A análise dos resultados por grupo indica que o volume de informação obtido no tema I “*Educação inclusiva*”, no grupo dos professores ($N= 38$; 6,6%) e no grupo dos alunos ($N= 39$; 6,7%), é muito similar. O mesmo se verifica em relação ao tema II “*Escola Inclusiva*” em

que alunos (N= 157; 27,0%) e professores (N= 153; 26,4%) emitem similar volume de informação.

As maiores diferenças encontram-se no tema III “*Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia*”, em que se registra nos professores (N= 109; 18,8%) maior volume de informação em relação aos alunos (N= 84; 14,5%).

Ao nível dos temas, a análise estatística (X^2) indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 14.664$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo que nos temas I e II encontramos valores mais elevados no grupo dos alunos e, no tema III, encontramos valores mais elevados no grupo de professores.

1. ANÁLISE DO TEMA I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No contexto do tema I, “*Educação Inclusiva*”, colocamos duas questões relacionadas com o que os sujeitos consideravam ser a educação inclusiva e quais as vantagens percebidas. Na Tabela 4 apresentam-se as duas categorias que emergiram desse questionamento “*Conceito*” e “*Implementação dos ideais inclusivos*”.

Tabela 4

Tema I. *Educação Inclusiva*; *Frequências e percentagens*

Tema I	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Conceito	22	28.6	21	27.2	43	55.8
2. Implementação dos ideais inclusivos	16	20.8	18	23.4	34	44.2
Total	38	49.4	39	50.6	77	100

No que se refere à globalidade da informação produzida pelo conjunto dos sujeitos verificamos a existência de maior volume de informação na categoria “*Conceito*” (N=43; 55,8%).

A análise intergrupos mostra que os professores apresentam maior volume na categoria “*Conceito*” (N=22; 28,6%), enquanto os alunos apresentam maior volume de informação na categoria “*Implementação dos ideais inclusivos*” (N=18; 23,4%).

Ao nível do tema I, “*Educação Inclusiva*”, a análise estatística identifica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 67.946$; $df = 1$; $\alpha = .000$). A categoria “*Conceito*” é mais

referida pelos professores e a “*Implementação dos ideais inclusivos*” é mais referida pelos alunos.

1.1 Análise das Categorias do Tema I – Educação Inclusiva

Apresentamos, em seguida, na Tabela 5, os resultados obtidos na categoria “*Conceito*”.

No que se refere ao volume de informação, podemos observar que os sujeitos consideram que o conceito remete, em primeiro lugar para uma educação que considera “*a educação para inclusão de todos*” (N= 21; 48,8%), registrando-se em segundo lugar, e podemos dizer que em contraponto, verbalizações que apontam para “*Educação de minorias/deficiência*” (N= 16; 37,2%). “*Direito à diferença/diversidade*” é a categoria com menor volume de informação (N= 6; 14,0%).

Tabela 5
Categoria 1. *Conceito; Frequências e percentagens*

Categoria 1. Conceito	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.1. Educação de minorias/deficiência	8	18.6	8	18.6	16	37.2
1.2. Educação para a inclusão de todos	9	20.9	12	27.9	21	48.8
1.3. Direito à diferença/ diversidade	5	11.6	1	2.4	6	14.0
Total	22	51.1	21	48.9	43	100

A análise intergrupos mostra-nos idêntico volume de informação na subcategoria “*Educação de minorias/deficiência*” em ambos os grupos (N= 8; 18,6%). Na subcategoria “*Educação para a inclusão de todos*”, o maior volume de informação registra-se no grupo dos alunos e, na subcategoria “*Direito à diferença/ diversidade*”, o maior volume de informação registra-se no grupo de professores.

A análise estatística da categoria “*Conceito*” indica que não existem associações significativas entre os grupos.

No que se refere à categoria “*Implementação dos ideais inclusivos*”, podemos observar, ao analisarmos a globalidade da informação, que a subcategoria “*Conquista de direitos*” é a mais referida (N= 10; 38,3%). A subcategoria “*Desenvolvimento humano/formação para a cidadania*” é referida em segundo lugar (N= 10; 29,4%). Com o terceiro valor, em termos de volume de informação, encontra-se a subcategoria “*Diminuição*”

de preconceitos” (N= 5; 14,8%). Com valor próximo surge a subcategoria “Qualificação de docentes” (N= 4; 11,7%) e com menor valor a subcategoria “Resistência à mudança” (N= 2; 5,8%).

Tabela 6

Categoria 2. Implementação dos ideais inclusivos; Frequências e percentagens

Categoria 2. Implementação dos ideais inclusivos	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
2.1. Conquista de direitos	5	14.8	8	23.5	13	38.3
2.2. Desenvolvimento humano/formação para a cidadania	3	8.8	7	20.6	10	29.4
2.3. Diminuição de preconceitos	4	11.9	1	2.9	5	14.8
2.4. Qualificação de docentes	3	8.8	1	2.9	4	11.7
2.5. Resistência à mudança	1	2.9	1	2.9	2	5.8
Total	16	47.2	18	52.8	34	100

Ao analisarmos a globalidade da informação, podemos observar que a subcategoria “Conquista de direitos” é a mais referida (N= 10; 38,3%). A subcategoria “Desenvolvimento humano/formação para a cidadania” é referida em segundo lugar (N= 10; 29,4%). Com o terceiro valor, em termos de volume de informação, encontra-se a subcategoria “Diminuição de preconceitos” (N= 5; 14,8%). Com valor próximo surge a subcategoria “Qualificação de docentes” (N= 4; 11,7%) e com menor valor a subcategoria “Resistência à mudança” (N= 2; 5,8%).

Ao analisarmos os grupos, verificamos que os professores referem mais “Diminuição de preconceitos” (N= 4; 11,9%) e “Qualificação de docentes” (N= 3; 8,8%), enquanto os alunos referem mais “Conquista de direitos” (N= 8; 23,5%) e “Desenvolvimento humano/formação para a cidadania” (N= 7; 20,6%).

Nessa categoria a análise estatística identifica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 16.356$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo a “Diminuição de preconceitos” e a “Qualificação de docentes” mais referidas pelos professores e a “Conquista de direitos” e “Desenvolvimento humano/formação para a cidadania” mais evidenciadas pelos alunos.

1.2 Síntese e Discussão do Tema I - Educação Inclusiva

A percepção que os sujeitos desta amostra revelam sobre o que é a educação inclusiva é marcada por aspectos que a tentam definir e por aspectos que se podem constituir como vantagens para a sua implementação.

No que se refere ao conceito de educação inclusiva, identificamos duas posições diferentes. Por um lado, os sujeitos referem que a educação inclusiva deve incluir todos, sem exceção.

“...É face democrática da educação percebendo que todos – indistintamente – têm direito ao acesso à educação”. (S18)

Por outro lado, há os que remetem para o atendimento de minorias ou portadores de deficiência.

“... A educação inclusiva tende a atender as crianças portadoras de algum tipo de deficiência fazendo a inclusão desta no meio social”. (S29)

Já em relação à implementação da educação inclusiva, encontramos como mais valorizados os aspectos relacionados com a conquista de direitos e o desenvolvimento humano/formação para a cidadania.

“... garantia de direitos de cidadania a este segmento é de fundamental importância, assim como os direitos humanos fundamentais”. (S5)

“... A educação escolar deve promover o aperfeiçoamento do sujeito em todos os aspectos. Sendo assim, a escola que almejamos deve contemplar tais ideais”. (S3)

A necessidade da diminuição de preconceitos e os aspectos relacionados com a qualificação dos docentes são também elementos importantes para viabilizar a educação inclusiva.

A percepção dos sujeitos sobre o que é a Educação Inclusiva revela duas formas diferentes de conceituação que têm fundamentos na literatura consultada. Essas duas perspectivas correspondem a dois modelos diferenciados: um apoiado na diferenciação e de caráter segregacionista, que vigorou até os anos 70/80, e o outro, que a partir desse momento e com a democratização das sociedades, propõe a inclusão de todos em função das suas necessidades. Durante muito tempo, as pessoas que apresentavam comportamento ou que tinham uma aparência diferente dos padrões estabelecidos socialmente não recebiam qualquer tipo de atenção educacional, muitas vezes por serem consideradas ineducáveis. Quando

passaram a ter acesso à educação, eram enclausuradas em instituições que se caracterizavam por estar à parte do sistema regular. Posteriormente, as pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NEEs) passaram a frequentar as escolas regulares, mas eram educadas em salas segregadas. Essa separação era justificada pela preocupação com os ditos normais, que poderiam ser prejudicados em sua aprendizagem se houvesse a união dos dois grupos. Essa forma de educar os considerados diferentes dificultava a socialização dessas pessoas, além de se caracterizar como injusta e excludente (Hypolitto, 2002; Laplane, 2006; Sanches & Teodoro, 2006).

Diante de uma educação segregacionista, movimentações em prol de uma educação voltada para todos começaram a fazer parte das discussões sobre qual seria o real papel da educação, e foi a partir dos anos 1990 que se consolidou um novo conceito de educação, o da Educação Inclusiva, tendo a Declaração de Salamanca como o documento norteador desse princípio. Para Stainback e Stainback (1999), Rodrigues (2006), Candeias (2009) entre outros, a Educação Inclusiva vem reafirmando que a educação é direito de todos e como tal necessita modificar seu funcionamento para possibilitar a inclusão de todos, independentemente de suas necessidades especiais. Para tanto, há a necessidade de reais investimentos na estrutura física das escolas, e, principalmente, na qualificação de suas equipes técnica e docente. Só assim poderemos dizer que estamos caminhando para a efetivação tanto de uma Educação Inclusiva como de uma escola voltada para todos, afastando-nos do que Capovilla (2011) chama de “inclusivismo”, ou seja, indo além da determinação de apenas colocar todos em escolas regulares, mas, de fato, atender às necessidades educacionais de cada indivíduo.

Face aos dados que recolhemos, podemos dizer que ainda estamos longe de atingir um pensamento inclusivo generalizado, o que pode ser verificado pelos resultados que obtivemos. Tratando a nossa investigação da percepção de professores e de alunos que se preparam para ser professores, verificamos que uma parte significativa desses profissionais, mais acentuada ainda nos professores, conceitua a Educação Inclusiva como educação de minorias ou de portadores de deficiência.

Sabendo-se que um dos aspectos fundamentais para a implementação dos ideais inclusivos se fundamenta nos valores e atitudes dos sujeitos face às diferenças, podemos dizer que há ainda um longo caminho a percorrer para remover essa barreira. Os próprios sujeitos, em particular os alunos, estão em concordância com o que expressa Pinheiro (2011), quando esse afirma que igualdade de oportunidades, espaços e escolas inclusivas constituem o lema da contemporaneidade e que a inclusão se relaciona com a construção da democracia e da

cidadania, ao reconhecerem que a implementação dos ideais inclusivos requer, essencialmente, “conquista de direitos” e “desenvolvimento humano/formação para a cidadania”, pelo que podemos considerar que os dados que obtivemos nos abrem uma porta de esperança no sentido da mudança de atitude dos jovens que serão os futuros professores.

2. ANÁLISE DO TEMA II - ESCOLA INCLUSIVA

No tema II “*Escola Inclusiva*”, formulamos cinco questões com o objetivo de recolher a compreensão dos professores e dos alunos do curso de Pedagogia sobre o papel, finalidade e possibilidades de implementação de uma escola inclusiva. As questões procuravam identificar a percepção dos sujeitos sobre o que consideravam ser uma escola inclusiva, sobre o perfil mais ou menos inclusivo das escolas (em particular as da rede pública), sobre o tipo de escola onde deveria decorrer a educação de crianças portadoras de deficiência, sobre políticas promotoras de inclusão no Brasil e sobre os saberes necessários para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

A análise do discurso dos sujeitos permitiu-nos identificar cinco categorias como se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7

Tema II. *Escola Inclusiva*; *Frequências e percentagens*

Tema II. Escola Inclusiva	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Definição	29	9,4	18	5,8	47	15.2
2. Inadequação das escolas comuns	44	14,2	39	12,6	83	26.8
3. Educação de crianças com deficiência	22	7,1	21	6,8	43	13.9
4. Política inclusiva	30	9,7	31	10,0	61	19.7
5. Requisitos para a escola inclusiva	28	9,0	48	15,4	76	24.4
Total	153	49,4	157	50,6	310	100

A análise dos dados permite-nos observar que a categoria “*Inadequação das escolas comuns*” é a mais referida pelo conjunto dos sujeitos (N= 83; 26,8%), seguindo-se “*Requisitos para a Escola Inclusiva*” (N= 76; 24,4%). A categoria referida em terceiro lugar diz respeito à “*Política inclusiva*” (N= 71; 19,7%).

A análise intergrupos mostra-nos que enquanto os professores referem mais “*Inadequação das escolas comuns*” (N= 44; 14,2%) e “*Política inclusiva*” (N= 30; 9,7%), os alunos enunciam mais “*Requisitos para a Escola Inclusiva*” (N= 71; 15,5%) e “*Inadequação das escolas comuns*” (N= 39; 12,6%).

No tema relativo à “*Escola Inclusiva*”, a análise estatística identifica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 37.158$; $df = 1$; $\alpha = .000$). Os professores são os que mais verbalizações produzem em relação à definição de escola inclusiva, inadequação das escolas comuns e educação de crianças com deficiência. Por seu turno, os alunos referem mais requisitos para a escola inclusiva e a inadequação das escolas comuns.

2.1. Análise da Categoria 1 - Definição

A categoria “*Definição*” reporta informação relativa a “*Princípios*”, “*Abertura à diversidade*”, “*Resposta a pessoas com deficiência*”, “*Organização/diferenciação pedagógica*” e “*Qualificação/formação de professores*”.

Na Tabela 8 podemos observar que as categorias mais referidas são “*Abertura à diversidade*” e “*Organização/diferenciação pedagógica*” com idêntico valor (N= 13; 27,7%) e princípios (N= 12; 25,5%)

Tabela 8

Categoria 1. *Definição; Frequências e percentagens*

Categoria 1. Definição	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.1. Princípios	7	14,9	5	10,6	12	25.5
1.2. Abertura à diversidade	7	14,9	6	12,8	13	27.7
1.3. Resposta a pessoas com deficiência	4	8,5	1	2,1	5	10.6
1.4. Organização/Diferenciação pedagógica	8	17,0	5	10,6	13	27.7
1.5. Qualificação/formação de professores	3	6,4	1	2,1	4	8.5
Total	29	61,7	18	38,3	47	100

A análise intergrupos indica que os professores referem mais a “*Organização/diferenciação pedagógica*” (N= 8; 17,0%) enquanto os estudantes, por seu turno, realçam “*Abertura à diversidade*” (N= 6; 12,8%), embora ambos os grupos valorizem para além desse o aspecto “*Princípios*”.

Nessa categoria, a análise estatística não indica associações significativas entre o grupo de alunos e o grupo de professores.

Na Tabela 9 encontramos referências à inadequação das escolas comuns para a educação inclusiva, apresentando-se a “*Incompreensão do modelo inclusivo*” e “*Despreparo das escolas*”, ambas com idêntico valor (N= 24; 28,9%).

Tabela 9

Categoria 2. *Inadequação das escolas comuns; Frequências e percentagens*

Categoria 2. Inadequação das escolas comuns	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
2.1. Incompreensão do modelo inclusivo	16	19,3	8	9,6	24	28,9
2.2. Despreparo das escolas	11	13,2	13	15,7	24	28,9
2.3. Desadequação dos métodos de ensino/aprendizagem	6	7,2	4	4,8	10	12,0
2.4. Falta de qualificação docente	6	7,2	12	14,5	18	21,7
2.5. Carência de recursos humanos e estruturais	5	6,0	2	2,5	7	8,5
Total	44	52,9	39	47,1	83	100

A análise intergrupos permite verificar que a categoria “*Incompreensão do modelo inclusivo*” é mais referida pelos professores (N= 16; 19,3%) e “*Despreparo das escolas*” surge com maior número de referências entre os alunos (N= 13; 15,7%) que também apresentam elevado volume de informação em relação à falta de qualificação docente (N= 12; 14,5%).

Na categoria 2 “*Inadequação das escolas comuns*”, a análise estatística indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 18,265$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo a “*Incompreensão do modelo inclusivo*”, a “*Desadequação dos métodos de ensino/aprendizagem*” e a “*Carência de recursos humanos e estruturais*” mais referidas pelos professores, enquanto “*Despreparo das escolas*” e “*Falta de qualificação docente*” são as mais indicadas pelos alunos.

Na tabela 10, “*Educação de crianças com deficiência*”, segundo a informação recolhida, verifica-se que tanto a maioria dos professores como a dos alunos defendem com algum destaque que esta seja realizada em escolas comuns (N= 25; 59,5%).

Tabela 10Categoria 3. *Educação de crianças com deficiência; Frequências e percentagens*

Categoria 3. Educação de crianças com deficiência	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
3.1. Escolas comuns	11	26,2	14	33,3	25	59,5
3.2. Escolas especializadas	4	9,5	3	7,1	7	16,7
3.3. Nos dois tipos de escola	5	11,9	3	7,1	8	19,0
3.4. Não sabe/Não respondeu	1	2,4	1	2,4	2	4,8
Total	21	50,0	21	50,0	42	100

A análise intergrupos indica que ambos os grupos referem principalmente educação de crianças com deficiência em “*Escolas Comuns*” (professores 26,2% e estudantes 33,3%) e que são os professores os que mais referem “*Nos dois tipos de escolas*” (N= 5; 11,9%) e em “*Escolas especializadas*” (N= 4; 9,5%).

Na categoria 3 “*Educação de crianças com deficiência*”, a análise estatística indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 36.165$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo a educação em escolas comuns mais referida por ambos os grupos, mas com valor mais elevado no grupo dos alunos e escolas especializadas ou nos dois tipos de escolas mais indicados pelos professores.

A análise da subcategoria “*Escolas Comuns*” mostra-nos que o aspecto mais valorizado é a “*Importância das relações sociais*” (N= 14; 56,0%) assumindo também importância, embora com valor bastante inferior, a “*Necessidade de qualificação docente*” (N= 7; 28,0%).

Tabela 11Subcategoria 3.1. *Escolas comuns*

Subcategoria 3.1. Escolas comuns	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
3.1.1. Importância das relações sociais	4	16,0	10	40,0	14	56,0
3.1.2. Necessidade de qualificação docente	4	16,0	3	12,0	7	28,0
3.1.3. Necessidade de recursos humanos e estruturais	3	12,0	1	4,0	4	16,0
Total	11	44	14	56	25	100

Pela análise intergrupos, podemos observar que os estudantes são os que mais referem a “*Importância das relações sociais*” (N= 10; 40,0%), enquanto os professores referem de

forma idêntica “*Importância das relações sociais*” e “*Necessidade de qualificação docente*” (N= 4; 16,0%).

Na subcategoria 3.1 “*Escolas comuns*”, a análise estatística indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 9.959$; $df = 1$; $\alpha = .002$), estando a importância do estabelecimento das relações sociais mais presente no grupo dos alunos, enquanto a necessidade de qualificação docente e a necessidade de recursos humanos são as prioritárias no grupo de professores.

Em relação à política inclusiva, podemos verificar, na Tabela 12, que “*Ausência de política inclusiva*” constitui a categoria mais referida por ambos os grupos (N= 37; 60,6%), a que se segue a categoria “*Existência de exclusão sócio-educativa*” (N= 8; 13,2%).

Tabela 12

Categoria 4. *Política Inclusiva; Frequências e percentagens*

Categoria 4. Política Inclusiva	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
4.1. Ausência de política inclusiva	18	29,5	19	31,1	37	60.6
4.2. Existência de exclusão sócio-educativa	7	11,6	1	1,6	8	13.2
4.3. Precariedade na formação docente	3	4,9	4	6,6	7	11.5
4.4. Ausência de estruturas adequadas	1	1,6	5	8,2	6	9.8
4.5. Implementação muito lenta	1	1,6	2	3,3	3	4.9
Total	30	49,2	31	50,8	61	100

Pela análise intergrupos, verificamos que existe alguma consonância na “*Ausência de política inclusiva*” entre os professores (N= 18; 29,5%) e os estudantes (N= 19; 31,1%). Nas subcategorias com os valores relativos às verbalizações obtidas em segundo lugar, os professores referem “*Existência de exclusão educativa*” (N= 7; 11,6%) e os estudantes “*Ausência de estruturas adequadas*” (N= 5; 8,2%).

No tocante à categoria 4 “*Política Inclusiva*”, a análise estatística indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 50.998$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo a ausência de política inclusiva, a precariedade na formação docente, a ausência de estruturas adequadas e a implementação muito lenta mais expressas pelo grupo dos alunos, enquanto a existência de exclusão sócio-educativa tem prioridade no pelo grupo de professores.

Os requisitos para a existência de uma escola inclusiva são essencialmente, na perspectiva dos sujeitos, “*Necessidade de aquisição de mais conhecimento*” (N= 22; 29,7%) e “*Necessidade de formação continuada*” (N= 21; 28,4%). “*Necessidade de recursos*

humanos” e “Valores e ação democrática” obtêm o terceiro valor, com idêntico número de referências (N= 11; 14,9%).

Tabela 13

Categoria 5. Requisitos para a escola inclusiva; Frequências e percentagens

Categoria 5. Requisitos para a escola inclusiva	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
5.1. Necessidade de formação continuada (acadêmica)	10	13,5	11	14,9	21	28.4
5.2. Necessidade de aquisição de mais conhecimento	3	4,1	19	25,6	22	29.7
5.3. Políticas públicas	2	2,7	1	1,4	3	4.1
5.4. Necessidade de recursos humanos e materiais	6	8,1	5	6,8	11	14.9
5.5. Valores e ação democrática	5	6,8	6	8,1	11	14.9
5.6. Não respondeu	2	2,7	4	5,3	6	8.0
Total	28	37,8	46	62,2	74	100

Analisando as diferenças entre os grupos, verificamos que os estudantes são os que mais referem “*Necessidade de aquisição de mais conhecimento*” (N= 19; 25,6%), enquanto os professores priorizam “*Necessidade de formação continuada*” (N= 10; 13,5%).

Na categoria 5 “*Requisitos para a escola inclusiva*”, a análise estatística indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 15.322$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo a necessidade de formação continuada (acadêmica), a necessidade de aquisição de mais conhecimento e valores e ação democrática mais referidas pelo grupo dos alunos, enquanto a necessidade de políticas publicas e de recursos humanos e materiais são as mais realçadas pelo grupo de professores.

2.2 Síntese e Discussão do Tema II - Escola Inclusiva

No que concerne à Escola Inclusiva, os dados revelaram que, na perspectiva dos sujeitos, esta consiste no tipo de escola que deve estar aberta a todos, visando atender às suas necessidades educativas.

“Uma escola inclusiva é aquela que se preocupa na inclusão efetiva de todos os sujeitos que fazem parte dela.” (S16) (S18)

“É uma escola que na sua prática educativa está aberta às DIFERENÇAS humanas como uma dimensão de crescimento de todos. Implica acolher TODOS, respeitando sua individualidade.” (S15)

“Uma Escola aberta a receber qualquer aluno independente se tem alguma dificuldade ou não.” (S22)

Também foi possível perceber que, no ideário dos entrevistados, a Escola Inclusiva seria aquela que estaria direcionada apenas às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

“É uma escola que tem como pressuposto teórico, metodológico e prático a consideração, necessidades, anseios e desejos das pessoas com algum tipo de deficiência.” (S5)

“É aquela que acolhe ... pessoas com deficiência.” (S12)

“É um lugar onde se pratica atividades voltadas para a inclusão de pessoas com alguma necessidade especial e para conscientização das pessoas.” (S21)

Os dados recolhidos evidenciaram a perspectiva dos sujeitos da nossa amostra relativamente à inadequação das escolas comuns para atender as pessoas com NEEs. Aranha (2004b) nos lembra que escola inclusiva é a que garante qualidade de ensino a cada um de seus alunos, respeitando a sua diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Mas é bem verdade que a maioria das escolas comuns, sejam elas públicas ou privadas, ainda apresentam dificuldades em proporcionar estruturas físicas e humanas adequadas a uma ação educativa inclusiva, o que está em concordância com o mesmo autor, quando refere que as dificuldades só podem ser removidas mediante convicção de que a escola precisa mudar. Para isso, fazem-se necessárias a da vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno.

Os exemplos que em seguida transcrevemos refletem a consciência que tanto docentes como estudantes têm em relação ao fato de as escolas enfrentarem enormes dificuldades para se tornarem instituições inclusivas.

“Porque as escolas, em linhas gerais são pensadas para o aluno ideal.” (S14) (S15)

“A escola pública de uma forma geral é carente de vários aspectos, inclusive de uma prática efetiva de inclusão.” (S16)

“... muitas vezes a falta de estrutura e de uma formação continuada dificultam pôr as ideias em prática... muitas escolas ainda não possuem esse perfil.” (S21)

Ainda foi possível perceber, na análise das respostas dadas por professores e alunos, que tanto há a concepção de que as crianças com deficiência devem ser educadas em escolas comuns, como a que devem ser educadas em escolas especiais, e também a que se refere a serem educadas nos dois tipos de instituição educativa. A primeira concepção mencionada pôde ser percebida através de respostas como:

“Muitos estudos têm mostrado, baseado em perspectivas teóricas bem fundamentadas, que é na relação com o outro, num processo interativo de qualidade, que a aprendizagem se faz possível.” (S1)

“A educação de crianças com deficiência deve ser feita em escolas e ambiente que lhes permita socializar-se e avançar em seu processo de desenvolvimento. Penso que é um erro relegá-las a um ambiente específico. No entanto, em alguns casos é necessário um acompanhamento individualizado, paralelo.” (S14) (S18)

“Nas escolas comuns, pois as pessoas com necessidades especiais precisam ter contato e interagir com todas as pessoas, inclusive com as ditas “normais” (S23)

Essas concepções encontram eco em Ferreira e Guimarães (2003) que ressaltam a necessidade de identificar as atitudes e o posicionamento dos profissionais da educação que são de fundamental importância para a construção de uma consciência, cada vez mais evoluída, sobre o sentido da educação e do desenvolvimento humano que se pretende realmente inclusivo.

A compreensão de que crianças com deficiência devem ser educadas em escolas especiais ficou explicitada em respostas como:

“Porque nelas o aluno terá um atendimento voltado para suas necessidades especiais.” (S4)

“Em escolas especiais, por possuírem vários profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, enfermeiros, etc), que possuem uma formação e um preparo mais sólido para atuar nessa área.” (S10) (S16)

“creio em escolas especiais, pois querendo ou não se tiver alunos “normais” e alunos especiais o professor que não está preparado para trabalhar com a educação inclusiva, irá dar mais atenção a um ou a outro.” (S33)

Segundo Ramos (2010), a educação das crianças portadoras de deficiência, já bastante discutida nas últimas décadas, ainda suscita controvérsia. Continua a haver pessoas desinformadas, incluindo na área de educação, que acabam por defender as escolas especiais, sendo que essas instituições de ensino são essencialmente sustentadas pelo preconceito de alguns. O autor afirma ainda que essa concepção segregacionista está vinculada à situação de alguns professores que temem que seja matriculado em sua classe um aluno com deficiência,

e lidar com o outro que é diferente é sempre um desafio. No mesmo sentido, Figueira (2011) refere que é frequente os professores do ensino regular dizerem que não estão preparados para receber alunos com deficiência, atitude essa que não reflete maldade, mas receio ou ansiedade, em muitos casos inconsciente, como um mecanismo de defesa contra algo desconhecido. Assim, a percepção de que a Escola Inclusiva estaria voltada apenas para alguns dificultaria a formação inicial plena dos futuros profissionais da educação e estes, ao ingressarem no mercado de trabalho, dificilmente poderiam ajudar a construir escolas voltadas para atender a todos, independentes de suas particularidades. Isso diz-nos que é fundamental proporcionar a esses professores conhecimentos sobre os ideais inclusivos, não podendo os cursos de formação docente continuar a se eximir dessa responsabilidade.

Como já vimos anteriormente, a perspectiva de que a educação de crianças com NEEs deve decorrer nos dois tipos de instituição educativa, comum e especial, decorre da percepção de falta de recursos. Ramos (2010) alerta para a necessidade de preparação de todos na escola, desde professores a funcionários, pois de nada adianta capacitar o professor, se os demais profissionais do contexto não se aperceberem do processo. Assim sendo, a qualificação de todos os que fazem a escola é um dos elementos fundamentais para o êxito da inclusão.

Também foi possível perceber nesta pesquisa qual é a compreensão dos sujeitos sobre as políticas educativas do Brasil e se elas contribuem para a promoção de uma escola inclusiva através de respostas como:

“De forma relativa, pois apesar de ser uma prerrogativa normativa a verdadeira inclusão não ocorre na realidade.” (S4) (S7) (S8) (S9)

“Não. É uma inclusão que exclui, pois não oferece suporte para os professores atenderem bem os estudantes.” (S6) (S10)

Um percentual significativo de verbalizações dos entrevistados (60,6%) indicou ausência de políticas inclusivas no Brasil. Esse entendimento existe apesar de haver legislação para garantir os direitos das pessoas com deficiência, orçamento enviado diretamente às instituições de ensino para que garantam equipamentos, como exemplo, a criação e manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais, e a acessibilidade de pessoas com deficiência. Segundo a UNESCO, o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile (Freitas, 2010). A legislação nacional para as pessoas com deficiência possibilitou a essas pessoas, diferentemente do passado, serem vistas como cidadãs, com direitos e deveres de participação na sociedade. Essas conquistas demonstram uma mudança significativa no modo de ver as

peças com necessidades especiais, ajudando a romper com as concepções segregacionistas. Apesar de toda uma conquista legal, sabemos que ainda falta conseguir o respeito e a efetivação dos direitos adquiridos. Sabemos também que as mudanças contidas nos papéis não são automaticamente assimiladas e respeitadas; são antes conquistas históricas que caminham rumo à construção de um ambiente livre de barreiras, sejam elas arquitetônicas, comunicativas ou atitudinais, determinando a possibilidade de que todos possam interagir e ser reconhecidos por suas qualidades, não pelas suas limitações.

O trabalho de pesquisa também possibilitou averiguar, através das repostas dos inquiridos, quais eram as concepções desses sobre os requisitos necessários para uma escola ser inclusiva. Algumas das afirmações foram:

“... atividades formativas continuada, de modo a contribuir para ação qualificada dos professores.” (S5)

“Acho que não depende apenas do professor. Precisamos de profissionais da escola envolvida e escolas equipadas.” (S16)

“Sendo espaço de discussão, de estudo, de reflexão e planejamento permanente; também articulando as famílias e comunidade escolar para refletir sobre os processos pedagógicos.” (S13)

A maioria dos pesquisados (29,7) acham que há a necessidade de aquisição, por parte de sua comunidade, de novos conhecimentos, devendo a escola criar meios e condições para suprir essa necessidade. Nessa linha, Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que a escola, para ser inclusiva, deve, entre outras coisas, promover um total remanejamento e reestruturação de sua dinâmica com o objetivo de atender a todos, sem distinção, não se referindo apenas aos alunos, mas a toda comunidade.

Nesse aspecto também foi possível perceber que alguns dos entrevistados possuem a clareza de que uma Escola Inclusiva deve apresentar uma organização pedagógica diferenciada, já que estaria aberta a acolher a todos, atendendo e respeitando suas particularidades, mas, para que consiga cumprir seu papel se faz necessário que professores sejam capacitados a fim de exercer uma prática educativa inclusiva.

“Uma escola inclusiva é aquela que contempla em seu projeto pedagógico e nas práticas pedagógicas vivenciadas em seu cotidiano os princípios da educação inclusiva. Para tanto precisa garantir condições pedagógicas e infraestrutura para que a inclusão se efetive.” (S14)

“... com professores qualificados nessa área, com suporte e apoio de outros profissionais.” (S10)

“É uma escola que oferece estrutura física e pedagógica ...” (S34)

“Uma escola que ofereça profissionais capacitados.” (S38).

Durante muito tempo, e em alguns casos até os dias de hoje, ao se eximirem do seu papel de formar educadores para desenvolver uma atuação profissional e pessoal voltada para os ideais inclusivos, os cursos de formação e as instituições de ensino privilegiaram apenas os que atendiam aos padrões de beleza e inteligência, determinados socialmente como os melhores; a instrução formal, da maioria das escolas, enfatizou exclusivamente a combinação de requisitos socialmente estabelecidos, gerando prejuízos para aqueles alunos que não se enquadravam no modelo instituído, sendo esses destinados a instituições segregadas (Gardner, 1995; 1994 apud Cruz, 2009).

O ideário de uma Escola Inclusiva veio no intuito de atender aos anseios de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita o próximo e que atende as suas necessidades. Assim, uma Escola Inclusiva seria aquela que, segundo Gardner (1995), citado por Cruz (2009) e Candeias (2009), está centrada no aluno, portanto seria uma instituição de ensino de excelência para todos, ofertando um processo educativo adaptável de forma flexível e direcionado para o ensino de todos os alunos.

A implementação de escolas em uma perspectiva inclusiva se faz urgente, não sendo mais admissíveis nos dias atuais ações discriminatórias. Todos possuem o direito de serem respeitados, independentemente de suas características físicas, intelectuais, culturais, religiosas e de orientação sexual. Assim, as escolas devem assumir o compromisso de serem espaços democráticos e de respeito à diversidade humana.

3. ANÁLISE DO TEMA III - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Para o tema III, Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia, foram formuladas 5 (cinco) perguntas, objetivando recolher a percepção dos pesquisados sobre a formação docente voltada para a inclusão ofertada pelo curso de Pedagogia da UFAL. A partir da análise do discurso dos inquiridos, foram formuladas 5 (cinco) categorias sobre a temática abordada, como pode ser observado na Tabela 14.

A análise dos dados nos possibilitou averiguar que a categoria “Saberes a integrar no Curso de Pedagogia” é a mais aludida pelos inquiridos (N= 51; 26,5%), seguindo-se das categorias “*Conteúdos*” (N= 45; 23,3%) e “*Estágio supervisionado*” (N= 41; 21,2%).

Tabela 14Tema III. *Educação Inclusiva no curso de Pedagogia; Frequências e percentagens*

Categorias	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Unidades Curriculares	19	9,8	13	6,7	32	16.6
2. Conteúdos	34	17,6	11	5,7	45	23.3
3. Docência/Formação	19	9,8	5	2,6	24	12.4
4. Estágio supervisionado	21	10,9	20	10,4	41	21.2
5. Saberes a integrar no Curso de Pedagogia	16	8,3	35	18,1	51	26.5
Total	109	56,5	84	43,5	193	100

A análise intergrupos mostra-nos que, enquanto os professores referem mais a “*Conteúdos*” (N= 34; 17,6%) e “*Estágio Supervisionado*” (N= 21; 10,9%), os alunos enfocam mais “*Saberes a integrar no Curso de Pedagogia*” (N= 35; 18,1%) e em conformidade com os professores, “*Estágio supervisionado*” (N= 20; 10,4%).

No tema III *Educação Inclusiva no curso de Pedagogia*, a análise estatística indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 17.986$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo maior o número de verbalizações produzidas pelos professores no que se refere a unidades curriculares, conteúdos, docência/formação e Estágio supervisionado. Os alunos apresentam valores mais elevados na categoria saberes a integrar no Curso de Pedagogia.

3.1. Análise da Categoria 1 – Unidades Curriculares

Na categoria 1, “*Unidades curriculares*”, através dos dados recolhidos, foi possível perceber que a maior parte dos professores, como dos alunos, afirmam existir disciplinas voltadas para a inclusão no curso de Pedagogia (N= 25; 78,1%).

Tabela 15Categoria 1. *Unidades curriculares; Frequências e percentagens*

Categoria 1. Unidades curriculares	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.1. Existência de unidades curriculares	16	50	9	28,1	25	78.1
1.2. Desconhece/não respondeu	3	9,4	4	12,5	7	21.9
Total	19	59,4	13	40,6	32	100

A análise intergrupos mostra-nos que tanto professores quanto alunos se referem mais a “*Existência de unidades curriculares*” (N= 16; 50%) e (N= 9; 28,1%), havendo poucos, respectivamente, que “*Desconhecem/não respondeu*” nos dois grupos (N= 3; 9,4%) e (N= 4; 12,5%).

A análise estatística da categoria 1 “*Unidades curriculares*” indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 20.277$; $df = 1$; $\alpha = .000$) sendo maior o número de verbalizações produzidas pelos professores no que se refere à existência de unidades curriculares e a um maior desconhecimento por parte dos alunos sobre esse aspecto.

A tabela 16 nos mostra a categoria “*Conteúdos*” na qual podemos ver que tanto professores como alunos possuem a compreensão de que deveria ser introduzida no curso saberes didáticos e pedagógicos específicos (N= 23; 51,1%).

Tabela 16

Categoria 2. *Conteúdos; Frequências e percentagens*

Categoria 2. Conteúdos	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
2.1. Saberes relacionados a questões legais	4	8,9	1	2,2	5	11.1
2.2. Saberes sobre o modelo inclusivo	7	15,6	2	4,4	9	20.0
2.3. Saberes didáticos e pedagógicos específicos	17	37,8	6	13,3	23	51.1
2.4. Formação pessoal e relacional	4	8,9	1	2,2	5	11.1
2.5. Desconhece	2	4,4	1	2,2	3	6.7
Total	34	75,6	11	24,4	45	100

A análise intergrupos mostra-nos que os professores (N= 17; 37,8%) e os alunos (N= 6; 13,3%) se referem mais aos “*Saberes didáticos e pedagógicos específicos*” e, em segundo, aos “*Saberes sobre o modelo inclusivo*” (N= 7; 15,6%) e (N= 2; 4,4%) respectivamente.

Na categoria 2. *Conteúdos*, a análise estatística não indica associações significativas entre o grupo de alunos e o de professores.

Na tabela 17, a categoria Docência/Formação mostra que grande parte de docentes e discentes acreditam que o mais importante no processo de formação de professores voltada para a inclusão são os conhecimentos teóricos (N= 17; 70,8%).

Tabela 17Categoria 3. *Docência/Formação; Frequências e percentagens*

Categoria 3. Docência/ Formação	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
3.1. Construção de perspectiva crítica	2	8,3	1	4,2	3	12,5
3.2. Conhecimentos teóricos	14	58,3	3	12,5	17	70,8
3.3. Conhecimentos práticos	3	12,5	1	4,2	4	16,7
Total	19	79,2	5	20,8	24	100

A análise intergrupos mostra-nos que os professores se referem mais aos “*Conhecimentos teóricos*” (N= 14; 58,3%) e aos “*Conhecimentos práticos*” (N= 3; 15,5%). Os alunos, em concordância com os discentes, também enfocam mais os “*Conhecimentos teóricos*” (N= 3; 12,5%) e os “*Conhecimentos práticos*” (N= 1; 4,2%), havendo nesse grupo uma igualdade entre os “*Conhecimentos práticos*” e a “*Construção de perspectiva crítica*” (N= 1; 4,2%).

Nessa categoria, a análise estatística não indica associações significativas entre o grupo de alunos e de professores.

Destaca-se, na categoria *Estágio Supervisionado*, a compreensão de que esse é importante para a formação docente por permitir a introdução de aspectos ligados à prática no processo formativo (N= 22; 56,1%).

Tabela 18Categoria 4. *Estágio Supervisionado; Frequências e percentagens*

Categoria 4. Estágio Supervisionado	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
4.1. Introdução de aspectos ligados à prática	14	34,1	9	22,0	23	56,1
4.2. Introdução de aspectos teóricos/pesquisa	4	9,8	6	14,5	10	24,3
4.3. Não inclui estes temas	1	2,4	3	7,4	4	9,8
4.4. Não respondeu	2	4,9	2	4,9	4	9,8
Total	21	51,2	20	48,8	41	100

A análise intergrupos mostra-nos que os professores (N= 14; 34,1%), assim como os alunos (N= 9; 22,0%) se referem mais a “*Introdução de aspectos ligados à prática*” e a “*Introdução de aspectos teóricos/pesquisa*” (N= 4; 9,8%) e (N= 6; 14,5%) respectivamente. Há também, nesse último grupo, o enfoque à categoria “*Não inclui estes temas*” (N= 3; 7,4%).

A análise estatística da categoria 4 “*Estágio Supervisionado*” indica associações significativas entre os grupos ($X^2 = 29.917$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo maior o número de verbalizações produzidas pelos professores no que se refere à introdução de aspectos ligados à prática e, no caso dos alunos, um maior volume de informação no tocante à introdução de aspectos teóricos/pesquisa e a referência à não inclusão dos temas no âmbito de estágio supervisionado.

A tabela 19 nos mostra os resultados obtidos com a categoria 5, *Saberes a integrar no curso de pedagogia*, em que alunos e professores constataam a necessidade de incluir mais saberes sobre inclusão (N= 16; 31,4%).

Tabela 19

Categoria 5. *Saberes a integrar no Curso de Pedagogia; Frequências e percentagens*

Categoria 5. Saberes a integrar no Curso de Pedagogia	Professores		Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%
5.1. Saberes didáticos e pedagógicos específicos	6	11,8	7	13,7	13	25.5
5.2. Saberes sobre as NEE	3	5,9	5	9,8	8	15.7
5.3. Saberes sobre inclusão	1	2,0	15	29,4	16	31.4
5.4. Valores humanos e relacionais.	2	3,9	2	3,9	4	7.8
5.5. Desconhece que saberes incluir	3	5,9	1	2	4	7.8
5.6. Não respondeu	1	2,0	5	9,8	6	11.8
Total	16	31,4	35	68,6	51	100

A análise intergrupos nos mostra que os professores se referem mais aos “*Saberes didáticos e pedagógicos específicos*” (N= 6; 11,8%) e aos “*Saberes sobre as NEE*” (N= 3; 5,9%), ficando também em segundo lugar “*Desconhece que saberes incluir*” (N= 3; 5,9%). Já os alunos, em discordância com os discentes, enfocam mais os “*Saberes sobre inclusão*” (N= 15; 29,4%) e os “*Saberes didáticos e pedagógicos específicos*” (N= 7; 13,7%), havendo nesse grupo uma igualdade entre os “*Saberes sobre as NEE*” e o “*Não respondeu*” (N= 5; 9,8%).

Nessa categoria, a análise estatística não indica associações significativas entre o grupo de alunos e o de professores.

3.2. Síntese e Discussão do Tema III - Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia

O discurso de professores e futuros professores vai de encontro a Abenhaim (2005), que afirma que uma escola inclusiva não é aquela que se limita a colocar no seu interior

peessoas com necessidades educativas especiais, não sabendo depois o que fazer com elas. Nem bastam as adaptações arquitetônicas, apesar de essa etapa ser muito importante. De pouco valerá esse investimento se não houver a preparação dos profissionais que nela trabalham, principalmente do professor. Malvão, Barcellos e Freitas (2006) reforçam essa ideia quando dizem que, para haver inclusão, é necessário, além de modernizar os aspectos estruturais, aperfeiçoar as práticas pedagógicas e cooperar com a comunidade para atender às diferentes condições dos indivíduos. A preparação da escola para acolher a diversidade humana vai para além das aparências, pois, tal como referem Pomar et al. (2009), a existência de uma escola mais inclusiva e, conseqüentemente mais eficaz para todos, reside, em grande medida, na qualidade profissional dos professores. Nesse contexto é imprescindível que os cursos de formação docente proporcionem uma formação ao futuro professor que o habilite a pensar e agir em prol de uma escola e de uma educação inclusiva. Ciente dessa necessidade, buscou-se investigar qual era a percepção de alunos e professores sobre a organização do currículo do curso de Pedagogia da UFAL no que se refere à educação inclusiva. Nessa perspectiva, procurou-se saber se docentes e discentes tinham conhecimento se existia ou não uma formação voltada para a Educação Inclusiva no curso de Pedagogia. A partir da análise das respostas, se pôde perceber que ainda existem professores que desconhecem a estrutura do curso em que trabalham por acreditar que o curso oferta conhecimentos sobre inclusão, conhecimento esse, como visto no capítulo anterior, abordado de forma pontual em uma única disciplina, ou por realmente não conhecer a matriz curricular do curso, limitando-se apenas à disciplina que ministra. Esse desconhecimento dos docentes reflete-se inexoravelmente no conhecimento que os alunos têm do curso.

“Há disciplinas específicas que problematizam, analisam e estudam a educação inclusiva.” (S5) (S8) (S9) (S17) (S18) (S20)

“Não sei.” (S3)

“Não conheço toda a matriz curricular, sei apenas que durante a disciplina de jogos e brincadeiras procurei trazer aspectos da educação física adaptada.” (S7)

“Existe uma disciplina de Educação inclusiva.” (S12)

“Não sei dizer.” (S26)

Oliveira (2009) nos lembra que, nas atuais reformulações educacionais do Brasil insere-se o processo de inclusão das pessoas com NEEs, exigindo que os professores adotem novas estratégias de ensino. Esse fato aponta para a necessidade de uma formação docente

inicial e continuada que promova conhecer e aceitar as diferenças, além de conviver e aprender a lidar pedagogicamente com elas. Nesse sentido, são cobrados do professor novas competências, esperando-se que esses não apenas transmitam conteúdos disciplinares, mas que também sejam agentes no exercício de uma educação cidadã que concilie a valorização da diversidade e a aceitação das diferenças. Sobre a compreensão que os sujeitos da nossa amostra revelaram acerca dos saberes que deveriam ser integrados ao curso de Pedagogia, observamos que a maioria dos professores defende a necessidade de inserção de saberes teóricos que abordem os conhecimentos didáticos e pedagógicos, ainda havendo a defesa de alguns no tocante à existência de uma formação conteudística direcionada para uma perspectiva da educação especial. Outra parcela significativa sustenta a ideia da necessidade de inserção de conteúdos referentes ao modelo inclusivo, como demonstram as afirmações abaixo:

“Saberes específicos da psicologia e da fisiologia, além dos aspectos históricos e das possibilidades educacionais de cada limitação ou necessidade...” (S1) (S2) (S3) (S6) (S7) (S14) (S17)(S18)

“... metodologias de trabalho específico para este segmento, fundamentação teórico-metodológica.” (S5) (S13) (S15) (S20)

“Dominar conceitos básicos mínimos de educação inclusiva, ter domínio da LIBRAS, conhecer os tipos de necessidades especiais e como lidá-las em sala de aula.” (S2) (S7) (S9) (S10) (S14) (S15)

Para que haja a prática inclusiva nas escolas, é indispensável reconhecer que a práxis docente de qualidade é fundamental e que o desenvolvimento dessa qualidade vai além dos saberes científicos que norteiam as disciplinas que lecionam e dos saberes didáticos. Torna-se necessário englobar também outros conhecimentos fundamentais, relacionados com as competências para ensinar, que Pomar et al. (2009) confirmam ao referir que a formação de professores, nos seus vários níveis, deve garantir o domínio de conhecimentos e as competências necessárias para o desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão e de qualidade educativa.

As competências para ensinar são de extrema importância para a formação do professor, mas, na maioria das vezes, não são valorizadas por serem consideradas menos importantes que os saberes relacionados aos conhecimentos disciplinares. O desenvolvimento dessas competências na prática docente é fundamental, para que todos, sem distinção, possam aprender, incluindo as pessoas com NEEs, pois, por essência, elas favorecem que professores se engajem em uma luta contra o fracasso escolar de seus alunos, aprimorem sua cidadania e

sejam estimulados para uma prática docente investigativa e reflexiva. Assim, por revelarem uma grande importância para a melhoria da educação, as competências para ensinar deveriam ser trabalhadas nas formações iniciais e continuadas de todos os educadores. Uma parcela pequena de professores alegou desconhecer que saberes deveriam ser inseridos no curso com o intuito de melhor formar os alunos no que concerne à inclusão. Essa situação pôde ser identificada através de respostas como:

“Não sei. Mas, sei que precisamos nos capacitar para receber melhor os alunos.” (S16)

“Não ousou optar, pois desconheço essa área.” (S4)

Apesar de ser uma parcela pequena os que respondem não saber, esse fato torna-se preocupante, dado que são estes os professores que detêm a responsabilidade de preparar seus alunos para uma atuação docente inclusiva. Desse modo, pressupõe-se que esses professores não conseguem atender às necessidades de uma formação voltada para a inclusão.

Não diferentemente dos professores, os alunos percebem somente a carência de componentes curriculares, sendo que, no caso desses, componentes que versem sobre Educação Inclusiva, havendo a necessidade de introduzir mais unidades curriculares voltadas para essa temática no curso de Pedagogia. Na percepção dos alunos, os saberes práticos são mais relevantes que os teóricos no processo de formação docente.

“Vários, eu diria que era necessário uma formação voltada mais para a prática, estou terminando o curso e não me vejo preparada para sala de aula comum.” (S22)

“Por meio de formações mostrando teoria e principalmente a prática, pois teoria ajuda, mas na prática precisa-se de um suporte melhor...” (S28)

“uma abordagem mais profunda de formação na educação inclusiva.” (S25)

Ainda nesse contexto, tanto professores quanto alunos acreditam que uma formação docente de qualidade contribui para a implementação de uma Escola Inclusiva, esse percepção pôde ser constatada através de repostas como:

“..., pois sem formação adequada não há educação de boa qualidade, seja inclusiva ou não. E, se não há inclusão, não há a plena cidadania” (S7)

“No diagnóstico das realidades das escolas e identificando como se dá esse atendimento da escola inclusiva.” (S2)

“Abertura de escolas com perfil inclusivo como campo de estágio” (S3)

“Sim, a formação do professor é essencial para a implementação de uma escola inclusiva.” (S37)

“se houvesse estágio c/ ed. Inclusiva certamente teríamos um maior incentivo...” (S40)

Ainda com relação ao processo formativo dos futuros professores, constatou-se que, na percepção dos inquiridos, os conhecimentos teóricos são mais importantes que os práticos. Essa visão desqualifica o saber vindo da prática, pensamento equivocado, mas que ainda prevalece nos cursos de formação docente, nos quais se exalta o valor do saber teórico e se desvaloriza o prático, contribuindo para uma separação entre os dois, esquecendo que ambos se interligam e se completam, tal como refere Gamboa (2003). Assim, a relação teoria e prática é essencial para a formação de um professor reflexivo e que assuma uma postura investigativa. É nessa relação entre teoria e prática que o Estágio Supervisionado assume primordial importância na formação docente. Na perspectiva atual, busca-se superar a concepção de um estágio reservado apenas para a prática em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos, para um entendimento do estágio supervisionado como sendo um momento no qual deve haver uma relação entre a teoria e a prática, além da reflexão sobre a atividade profissional. Tal como refere Cury (2003), o estágio deve apresentar uma relação teoria/prática como método processual capaz de promover a compreensão descritiva, analítica e problematizadora da práxis, sempre numa perspectiva da formação de um profissional reflexivo, centrada na ação/reflexão/ação, que estimule, nos futuros docentes, o exercício da avaliação do seu fazer pedagógico e da sua atuação enquanto educador. A maioria dos nossos inquiridos percebe o estágio como sendo importante nesse processo, mas numa concepção distorcida que vem a respaldar a questão abordada anteriormente, dado que, maioritariamente, os sujeitos acreditam na importância do estágio por este possibilitar a introdução de aspectos ligados à prática, sendo bastante menor a referência ao estágio como momento no qual se exercita a relação teoria/prática.

Também se procurou saber quais seriam, na concepção de docentes e discentes, os saberes sobre educação inclusiva que deveriam ser incluídos no curso de Pedagogia da UFAL. A análise das repostas mostrou uma variação significativa, perpassando pela visão da abordagem de conhecimentos específicos, de saberes sobre inclusão e do próprio desconhecimento sobre o que incluir no curso.

“Deveria ser incluída disciplinas e uma área de especialização não só no curso de pedagogia, mas nas demais licenciaturas.” (S11)

“As aprendizagens sobre educação inclusiva devem contemplar: compreensão dos princípios da educação inclusiva; compreensão dos métodos/metodologia da educação inclusiva; compreensão da implicação político-ideológica da concepção de educ. inclusiva.” (S14)

“Não Sei.” (S16)

“No momento não sei precisar.” (S35)

Não respondeu (S19) (S29)

“... técnicas de como trabalhar com os portadores de necessidades especiais...” (S30)

Foi possível perceber, nas repostas dos alunos a necessidade de adquirir mais conhecimento sobre inclusão e como eles ainda confundem conhecimentos sobre educação especial com os ideais inclusivos, o que acaba por revelar que, para muitos, inclusão se destina apenas a alunos com algum tipo de deficiência. Também foi nítida a relação da aprendizagem com a prática, destacando-se quase sempre nas repostas a necessidade que sentem de o curso ofertar um maior conhecimento prático como forma de consolidar a formação profissional.

Apesar de todo o movimento em prol de uma educação e de uma escola que estejam voltadas para todos, ainda presenciamos, nas escolas regulares, na maioria das vezes, uma ação docente despreparada para trabalhar com a diversidade, incluindo nesse conjunto os alunos com deficiência. Esse fato se dá basicamente na formação inicial que não consegue qualificar o futuro profissional de educação, tanto no que concerne ao desenvolvimento de habilidades, como no que se refere ao se despojar de concepções e atitudes preconceituosas que foram construídas historicamente no tratamento dado às pessoas consideradas “diferentes”. Os cursos de formação docente não vêm conseguindo desconstruir, nos futuros professores, percepções distorcidas e preconceituosas em relação àqueles considerados socialmente como diferentes, o que vai de encontro aos autores consultados para este estudo, como é o caso de Freitas (2006).

Nesse contexto, os cursos de Pedagogia são responsáveis pela formação inicial da maioria dos educadores que atuam na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e dos professores que vão atuar no Ensino Fundamental Maior e Médio, pois é ele que oferta aos demais cursos de licenciatura as disciplinas de natureza pedagógica. A contribuição do curso de Pedagogia para a formação docente se estende ao mercado de trabalho, pois também é nele que se forma grande parte dos profissionais que estão nas direções das escolas básicas, os coordenadores e demais responsáveis, assegurando, ainda, a formação continuada dos professores nas instituições da Educação Básica. Assim, os cursos

de Pedagogia possuem um papel fundamental na qualidade da formação de educadores preparados para atuar com a diversidade.

Apesar da importância da formação inicial na preparação de docentes responsáveis em consolidar as práticas educativas inclusivas, a responsabilidade dessa formação vem sendo repassada para os cursos de formação continuada, e o Curso de Pedagogia da UFAL não foge a esse contexto, já que ainda apresenta, no seu corpo docente, uma concepção de que a Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva são destinadas apenas às pessoas com limitações, ideário que se reflete no pensamento e na formação dos alunos. Além disso, o curso de Pedagogia não oferta um currículo, representado pelo seu Projeto Político do Curso (PPC), que esteja de fato voltado para os ideais inclusivos, dificultando, assim, uma formação docente direcionada ao trabalho com a diversidade.

CAPÍTULO III – CONCLUSÃO

Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizam a sua concretização.

Paulo Freire (apud Oliveira, 2009, p.14)

O presente trabalho foi elaborado com o objetivo de analisar e refletir sobre o processo de formação docente ofertado pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas no âmbito da instrumentalização de seus alunos para o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a inclusão. Nesta última seção, a finalidade é ressaltar os pontos relevantes que se destacaram ao longo deste trabalho, buscando, de forma sintética, a interpretação dos argumentos nele expostos.

Na maior parte da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram relegadas ao desamparo, sendo-lhes negados os direitos básicos para uma sobrevivência digna. Do abandono ao nascer, até à ideia de serem indivíduos demoníacos, ou segundo a concepção eugenista, responsáveis pelo empobrecimento das qualidades raciais da humanidade, as pessoas com deficiência foram mortas, serviram de cobaias ou foram exiladas do convívio social, sendo, muitas vezes, como refere Arbex (2013), internadas em hospícios onde era comum encontrar crianças com deficiência física ou mental rejeitadas pelas famílias e esquecidas pela sociedade. Nesses hospitais psiquiátricos, as crianças permaneciam no meio dos adultos e recebiam tratamento idêntico. Desse modo, a partir da crença errônea de que a deficiência consistia numa condição imutável negou-se, em um significativo período da história da sociedade ocidental (tal como no Brasil), às pessoas com Necessidade Educativas Especiais (NEEs) o direito à vida, à socialização e à educação. Durante muito tempo, privamos as pessoas com deficiência de gozar de seus direitos enquanto cidadãos.

A presente legislação adota um novo olhar para a educação de indivíduos com necessidades especiais, garantindo educação às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com os devidos suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Mas, em geral, as escolas não estão preparadas para incluir as crianças com necessidades especiais de forma integral e responsável. Da mesma forma, educadores, em sua grande parte, também apresentam limitações para o trabalho com a diversidade e ainda é difícil encontrar professores que afirmem estar preparados para receberem estudantes com deficiência. A dificuldade relaciona-se diretamente à formação inicial do educador, que ainda é precária no preparo para a prática de uma educação inclusiva.

Diante das mudanças internacionais, o Brasil deparou-se com um novo desafio: dar oportunidade a todos de frequentar uma escola. A legislação do país mudou, a realidade também, mas a escola, o professor e os cursos de formação de professores (licenciaturas) não mudaram na mesma velocidade.

Os cursos de licenciatura, em sua grande parte, ainda baseiam sua estrutura curricular no objetivo de formar educadores para trabalhar com o aluno “normal”, vindo de uma família que também apresente a mesma característica, perfazendo, assim, um conjunto de condições consideradas “ideais”. Assim, acaba-se por acreditar que as salas de aula são locais uniformes, nas quais se apresentam condições prévias e rigidamente estabelecidas, sendo, dessa forma, padronizadas como “normais”. Esse padrão de “normalidade” refere-se às condições físicas, psíquicas, cognitivas e comportamentais, não só dos alunos, mas também de sua família. Portanto, ainda prevalece um sistema educacional pautado na manutenção de uma organização escolar que contempla poucos.

A formação inicial do educador para a prática da educação inclusiva requer um conjunto de mudanças e atitudes, enfim, requer uma mudança de postura para que haja uma transformação das práticas de atendimento a todas as crianças, sem distinção de raça, cor, gênero, condições físicas, sociais, emocionais, socioeconômicas e cognitivas. Para o atendimento de todos os indivíduos, é necessário vencer muitas resistências e barreiras como a aceitação de uma “nova realidade”, de um “novo aluno” e para este, a construção de uma “nova escola”. Segundo a legislação e as demandas das organizações que lidam com a formação de educadores, é a licenciatura em Pedagogia o curso que prepara os/as que irão trabalhar em creches, pré-escolas e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como também os que darão apoio pedagógico aos/às demais licenciados/as. Portanto, é razoável pensar que uma análise produtiva de como vem se dando a formação para a inclusão dos portadores de necessidades especiais precisaria iniciar-se pela formação das/os futuras/os pedagogas/os. Foi isso que esta pesquisa se propôs a fazer.

É inquestionável a importância de uma educação que contemple a todos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades. Para tanto, é necessário ter a clareza de que o professor é a “peça chave” nesse processo, mas ele só conseguirá promover uma ação docente voltada para os ideais inclusivos se for devidamente preparado. Desse modo, considerando que a formação profissional de qualidade é fator preponderante para a atuação profissional, buscaram-se respostas para várias questões, entre as quais, se o curso de Pedagogia da UFAL possui currículo que trate e capacite seus licenciandos para uma prática educativa inclusiva. Verificou-se, a partir dos dados obtidos, que o curso de Pedagogia da UFAL apresenta fragilidades em vários aspectos no que se refere à preparação de seus alunos para uma prática educativa inclusiva. Essa situação foi constatada ao se analisar a estrutura

física relacionada à disponibilidade de leitura ofertada para os alunos pela Universidade, como também pela sua estrutura pedagógica.

Em relação à estrutura física, analisou-se a oferta de acervo bibliográfico como trabalhos acadêmicos e livros, disponível na Biblioteca, que tratam sobre o tema inclusão. Pôde-se constatar que o acervo é muito resumido, não conseguindo atender, em quantidade e diversidade, à comunidade acadêmica. Portanto, ficou claro que tanto professores como alunos das licenciaturas, incluindo a de Pedagogia, não possuem muita disponibilidade para leituras sobre inclusão. Deve-se ressaltar que, na universidade, o acervo dos livros existentes na Biblioteca Central é composto pelos professores de todos os cursos da UFAL através de convocatória feita aos docentes. Assim sendo, os professores são os responsáveis pela composição e renovação dos livros da Biblioteca Central, sendo responsabilidade deles, mesmo de forma indireta, disponibilizar para seus alunos títulos que contemplem os assuntos trabalhados em suas disciplinas. O que se conclui através desses dados é que como a temática da inclusão não se apresenta estruturada e consolidada nos cursos de formação docente, não se sente a ausência de leitura sobre o tema, nem a necessidade de ofertar leituras sobre esse tema à comunidade acadêmica da UFAL.

Antes de se abordar a questão ligada à estrutura pedagógica do curso de Pedagogia, é importante ressaltar que o preparo dos futuros licenciados, para que possam assumir uma postura inclusiva na sua atuação profissional, deve perpassar toda a formação docente, necessitando de que os conhecimentos sobre inclusão estejam presentes, de forma teórico-prática, em todas as disciplinas do currículo, visando não sobrecarregar uma única disciplina na tentativa de uma formação especializada, pois a ideia não é formar “especialistas em inclusão”, mas educadores que estejam aptos a uma prática docente mais humana e voltada para todos. Nesse contexto, a situação constatada foi a que, na organização pedagógica, há ausência da temática sobre inclusão nos documentos norteadores do curso: PPC, ementas e planos de curso. Isso faz com que não haja uma obrigatoriedade em contemplar aspectos ligados à Educação Inclusiva na licenciatura em Pedagogia da UFAL, bem como nas demais licenciaturas atendidas pelos professores do curso, ficando o trabalho sobre inclusão a critério de cada docente. A carência de conhecimentos referentes à inclusão nas disciplinas do curso faz com que os componentes curriculares pouco estimulem a leitura de seus alunos sobre a temática, como também, que participem de eventos acadêmicos sobre o tema. Diante da análise da documentação que estrutura o curso, ficou claro que ela não atende à preparação de

um educador voltado para a inclusão, necessitando ser reformulada para atender a uma formação docente nessa perspectiva.

Pela análise dos dados, foi também possível constatar que a maioria dos professores demonstram um significativo grau de desconhecimento sobre a estrutura curricular do curso do qual fazem parte, pois acreditam que o curso oferta componentes curriculares que contemplam a Inclusão, sendo que há apenas uma disciplina que aborda, em um de seus conteúdos, aspectos superficiais sobre a educação inclusiva. Além do desconhecimento da estrutura do curso, os docentes não possuem produção acadêmica na área da inclusão, como também, apenas uma pequena parte participou de eventos acadêmicos que tivessem a Inclusão e as NEEs como tema principal nos últimos dois anos. É importante ressaltar que fazem parte da profissão docente de nível superior a investigação e a geração de conhecimento, já que as produções científicas na academia são oriundas de estudos e desenvolvimento de trabalhos de pesquisa. A baixa participação em eventos científicos que contemplem a temática é uma consequência da baixa produção de saberes sobre o tema, pois, sem produção, não há o que ser apresentado à comunidade acadêmica. A baixa produção dos professores do curso de Pedagogia da UFAL, no que se refere à Inclusão, evidencia a falta de um aprofundamento teórico que contribua na formação dos licenciados para o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva.

Foi também possível constatar que os alunos desconhecem a estrutura do curso do qual fazem parte. Devido a esse desconhecimento, uma minoria tem consciência do déficit na sua formação no que diz respeito ao estudo sobre a educação inclusiva. Também foi possível constatar que a maioria dos alunos não participou de eventos acadêmicos que contemplassem a Inclusão como tema, o que gera um empobrecimento na formação desses licenciandos sobre esse tema, já que a participação em eventos acadêmicos é de suma importância para o aperfeiçoamento do professor, pois favorece a troca de experiências e a aquisição de novos conhecimentos. Apesar da alienação sobre as bases que orientam seu processo formativo, a maioria dos alunos sente a carência de componentes curriculares que versem sobre Educação Inclusiva, afirmando que há a necessidade de introduzir mais unidades curriculares voltadas para a temática no curso de Pedagogia.

Os resultados que obtivemos permitiram-nos conhecer de modo aprofundado e atual a percepção de docentes e estudantes sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e identificar os aspectos mais relevantes que possam contribuir para a mudança.

Constituem limites do estudo a impossibilidade de abranger a totalidade das disciplinas pedagógicas das licenciaturas e a importância que o curso tem para a formação de educadores e professores, o que nos levou a optar pelo curso de Pedagogia. Apesar de limitativo no que se refere à variedade da oferta formativa, este trabalho pode constituir-se referência em alguns pontos que podem, posteriormente, ser explorados por aqueles que desejem investigar e contribuir para a formação dos professores do estado de Alagoas, no que concerne à inclusão. Pode-se sugerir como propostas a serem aprofundadas no futuro: I) o conhecimento da formação de professores, no que se refere à inclusão, nos demais cursos de licenciatura da UFAL; II) a possível existência, nos cursos de licenciatura, de ações desvinculadas das disciplinas ministradas pelos docentes do curso de pedagogia, que ajudem no preparo dos futuros professores para desenvolver uma ação docente inclusiva; III) a busca dos fatores que geram as atuais dificuldades da inserção de um currículo, no curso de Pedagogia, que esteja voltado para uma ação docente inclusiva e IV) o ato de investigar se os/as futuros/as pedagogos/as estão conseguindo, na sua atuação profissional, contribuir com o processo de formação continuada dos professores da educação básica em Alagoas no que se refere à inclusão.

Podemos considerar também como limitativo do estudo a forma adotada para coleta de dados, o que se deveu à persistente resistência, em particular dos docentes, em responder mediante entrevista. No sentido de viabilizar a pesquisa, optamos pelo questionário aberto, que constatamos ser facilitador para a obtenção de maior número de respostas, embora com a consciência de que isso poderia sacrificar alguma abrangência e profundidade do discurso.

Como contributos podemos considerar que a pesquisa realizada possibilitou perceber que o curso de Pedagogia da UFAL, na atualidade, não consegue ofertar uma formação mínima a seus alunos para desenvolverem uma ação educativa inclusiva, fazendo com que os profissionais formados no curso não tenham preparo suficiente para iniciar uma atuação profissional voltada para a inclusão. Portanto, mudar a atual estrutura do curso de Pedagogia da UFAL, para que consiga atender às demandas sociais da atualidade, se faz necessário e urgente, já que os cursos de formação docente não podem mais se eximir da responsabilidade de promover uma educação voltada para o reconhecimento do outro e pautada no respeito e na tolerância. E, nesse sentido, concordamos com Freire (1997), quando afirma que não se pode mais conceber um educador que se pensa e se diz democrático e que não dá ouvido à fala do diferente, que discrimina o diferente só porque ele é diferente. Aprender a escutar o diferente, a cultura diferente, aprender a valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para

o exercício da autonomia. O educador que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente é aquele que mata no diferente a possibilidade de ser.

REFERÊNCIAS

- Abenheim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In A. M. Machado et al. *Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva – direitos humanos na escola* (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Amado, J. (1996). *Capitães de areia* (84ª ed). Rio de Janeiro: Record.
- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 21, 160-173.
- Aranha, M. S. F. (Org). (2004a). *Educação inclusiva: A fundamentação filosófica*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial.
- Aranha, M. S. F. (2004b). *Educação inclusiva: a escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial.
- Arbex, D. (2013). *Holocausto brasileiro - Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil*. São Paulo: Geração Editorial.
- Arquivo Pittoresco - Semanário Ilustrado* (1868). Lisboa: Castro, Irmão & Ca. Retirado de http://books.google.pt/books?id=NBtHAAAAMAAJ&pg=PA267&dq=Jacob+Rodrigues+Pereira&lr=lang_pt&as_brr=0&as_pt=ALLTYPES&hl=ptBR&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Assis, M. (2005). O pai contra a mãe. In E. Carneiro (Comp.), *Antologia do negro brasileiro* (pp. 197-200) São Paulo: Agir.
- Azanha, J. M. P. (1999). Roque Spencer Maciel de Barros - defensor da escola pública. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 167-169. doi: 10.1590/S1517-97021999000100013
- Baleiro, Z. (1997). *Por onde andaré Stephen Fry*. Rio de Janeiro: MZA Music. CD.
- Barretto, A. P. (1992). Ulisses Pernambucano, educador. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12(1), 14-17. doi: 10.1590/S1414-98931992000100003
- Barreto, L. (2003). *O cemitério dos vivos*. Belém: Nead/Unama.
- Barros, M. L. N. (2009). *Inclusão e formação docente: Histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Retirado de <http://www.academicoo.com/>
- Batista, C. A. M., Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., & Figueiredo, R. V. (2007). *Atendimento educacional especializado - Orientações gerais e educação a distância*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.

- Black, E. (2003). *A guerra contra os fracos: A eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior*. São Paulo: A Girafa Editora.
- Blanckaert, C. (2001). Lógicas da antropotecnia: mensuração do homem e bio-sociologia (1860-1920). *Revista Brasileira de História*, 21(41), 145-156. doi: 10.1590/S0102-01882001000200008
- Bueno, J. G. S. (1999). A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In M. A. Bicudo, & C. A. Silva Jr. (Orgs.), *Formação de educadores e avaliação educacional* (pp. 149-164). São Paulo: UNESP.
- Campos, R. H. F. (1992). Helena Antipoff: Da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção democrática de educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12(1), 4-13. doi: 10.1590/S1414-98931992000100002
- Candeias, A. A. (2009). Avaliação inclusiva - Uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In A. A. Candeias (Org.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 22-38). Évora: CIEP.
- Capovilla, F. C. (2011). *Escolarização de surdos*. Retirado de <http://www.ip.usp.br/lance/reportagens.html>
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto e Contexto Enfermagem*, 15, 679-684. doi: 10.1590/S0104-07072006000400017
- Cartolano, M. T. (1998). Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. *Cadernos CEDES*, 19(46), 29-40. doi: 10.1590/S0101-32621998000300004
- Castro, C. de M. (2005). Bibliotecas sem livros?. *@prender*, 27, 1-8. Retirado de <http://www.aprendervirtual.com.br/>
- Cavalcante, Y. A. (2007). *Aperfeiçoamento constante de professores: A continuidade descontínua*. Maceió: Edefal.
- Chambouleyron, R. (2007). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (6ª ed., pp. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Costa, L. C. A., & MELLO, L. I. A. (1999). *História do Brasil*. São Paulo: Editora Scipione.
- Costa, O. F. (1963). *Meus meninos, os outros meninos*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro.
- Costa, O. F. (1975). *Como dois braços de uma cruz*. Rio de Janeiro: Última Hora.
- Cravo, M. R. T. (2007). *Inclusão escolar* (Monografia de especialização não publicada). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro.
- Cruz, V. (2009). Educação inclusiva: É o que acontece ou o que fazemos acontecer?. In A. A. Candeias (Org.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 10-21). Évora: CIEP.

- Cury, C. R. J. (2003). Estágio supervisionado na formação docente. In: V. M. Lisita, et al. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 113-122). Rio de Janeiro: DP&A.
- Custódio, A. V. (2008). Teoria da proteção integral: Pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. *Revista do Direito*, 29, 22-43. Retirado de <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/index>
- Domingos, M. F. N. (2008). Escola e laicidade: o modelo francês. *Interações - Cultura e Comunidade*, 3, 153-170.
- Dourado, A., Dabat, C. & Araújo, T. C. (2007). Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: M. D. Priore. *História das crianças no Brasil* (pp. 407-436). São Paulo: Cortez Editora.
- Faleiros, V. P., & Faleiros, E. S. (2007). *Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Ferreira, M. E. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferreira, J. R. (2009). Educação especial, inclusão e política educacional: Notas brasileiras. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e exclusão: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 85-113). São Paulo: Summus.
- Figueira, M. (2011). *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Fontana, M. V. L., & Vergara, E. L. N. (2006). Educação e inclusão de pessoas cegas: Da escrita braile à internet. *HISPECI & LEMA*, 9, 137-139.
- Franco, V. (2009). Percursos inclusivos no ciclo de vida da pessoa com deficiência. In A. A. Candeias (Org.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 95-112). Évora: CIEP.
- Freire, P. (1997). *Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente*. Série Projeto Político-Pedagógico da Escola. 1997. Retirado de: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=70.
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e exclusão: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 161-181). São Paulo: Summus.
- Freitas, N. K. (2010). Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*, 7, 25-34.
- Frontana, I. C. R. (1999). *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola.

- Gahyva, H. C. (2007). Brasil, o país do futuro: Uma aposta de Arthur de Gobineau?. *Alceu*, 7(14), 152-159. Retirado de <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home>
- Galeano, Eduardo. (2002). O livro dos abraços (E. Nepomuceno, trad.) (9ª ed.). Porto Alegre: L&PM.
- Gandelman, L. M. (2001). A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, 8, 613-630. doi: 10.1590/S0104-59702001000400006
- Gamboa, S. S. (2003). A contribuição da pesquisa na formação docente. In: A. M. M. R. Realy, & M. G. Mizukami. *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 116-130) São Carlos: EDUFSCAR.
- Gandini, A. Jr. (2007) Breves Considerações sobre o Atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos Adolescentes Infratores no Estado de São Paulo. *Fafibe On Line*, 3. Retirado de <http://www.unifafibe.com.br/revistafafibeonline/>
- Ghiraldelli, P. Jr. (2001). *História da educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ghiraldelli, P. Jr. (2008). *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez Editora.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista* (2ª ed.). São Paulo: Plexus Editora.
- Gondra, J. G. (2002). *História, infância e escolaridade*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras.
- Guarino, L. (1997). *A atualidade de Helena Antipoff*. Maceió: Sergasa
- Guasp, J. J. M. (1998). *La sociedad ante el deficiente mental. normalizacion, integracion educativa, insercion social y laboral*. Madrid: Narcea.
- Hasselgren, B. (1996). *Out into Wilderness*. Phenomenological Phenomenography. Retrieved from <http://www.ped.gu.se/bion/wild/wild.html>
- Hernandez Ferrada, R. B. (2009). Inclusão digital com deficiência física através do uso da tecnologia assistiva (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/>
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 24, 363-372.
- Hypolitto, D. (2002). A equidade na educação básica: Um desafio na prática. *Integração ensino, pesquisa e extensão*, 28, 64-66.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2000). *Censo demográfico 2000: Características gerais da população - resultado da amostra*. Rio de Janeiro: Autor.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010). *Censo demográfico 2010 - Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: Autor.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [IBGE] (2011). *Censo demográfico 2010: Características da população e dos domicílios - Resultados do universo*. Rio de Janeiro: Autor.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] (2010). *Objetivos de desenvolvimento. Relatório nacional de acompanhamento*. Brasília: Autor.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] (2010). *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Relatório Nacional de Acompanhamento*. Brasília.
- Ivamoto, H. S. (1998). A Santa Casa da Misericórdia de Santos: Sinopse histórica. Santos. *Acta Medica Misericordiae*, 1, 7-10.
- Jannuzzi, G. M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusive. In W. Stainback., & S. Stainback (Orgs), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 21-34, M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1996)
- Kazmier, L. J. (1986). *Estatística aplicada à economia e à administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Krosmark (1987). *Phenomenographic didactics*. Retirado de <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/diss.ab/krosmark.html>
- Kuhlmann, M. Jr. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, s.v.(14), 5-18. doi: 10.1590/S1413-24782000000200002
- Kuhlmann M. Jr., & Rocha J. F. T. (2006). Educação no asilo dos expostos da santa casa em São Paulo: 1896-1950. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 597-617.
- Lanna Júnior, M. C. M. (2010). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, 27, 689-715. doi: 10.1590/S0101-73302006000300004
- Leal, M. L., & Leal, M. F. (Orgs.). (2002) *Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial*. Brasília: CECRIA.
- Lessa de Oliveira, C. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, técnicas e características. *Travessias*, 2(3). Retirado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/index>
- Lyra, V. (2007). Professora Wandette Gomes de Castro. In E. Q. R. Silva, & E. A. Bomfim (Orgs), *Dicionário mulheres de Alagoas ontem e hoje* (pp. 411). Maceió: Edufal.

- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Madeira, M. G. L., & Verçosa, E. G. (2011). O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL: Origem e trajetória ao longo dos seus primeiros 50 anos. In E. G. Verçosa., & M. S. Correia (Orgs.), *Escritos sobre a educação alagoana: Compêndios, periódicos, manuscritos e praticas educativas (século XIX, XX e XXI)* (pp. 159-174). Maceió: Edufal.
- Magnoli, D. (2009). *Uma Gota de Sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto.
- Mai, L. D., & Angerami, E. L. S. (2006). Eugenia negativa e positiva: Significados e contradições. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14, 251-258. doi: 10.1590/S0104-11692006000200015
- Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. (6ª ed). São Paulo: Editora Atlas.
- Martins, H. H. T. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, 30, 289-300. doi: 10.1590/S1517-97022004000200007
- Martins, R. C. (1999). *Ditadura militar e propaganda política: A revista Manchete durante o governo Medici* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://www.arqanalagoa.ufscar.br/>
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach to investigation different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 3, 28-49.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial do Brasil: História e políticas públicas* (6ª ed). São Paulo: Cortex.
- Melo, W. (2004). Ulysses Pernambucano: O enamorado da liberdade. *Revista Mnemosine*, 1, 185-192.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 387-559. doi: 10.1590/S1413-24782006000300002
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (57), 93-109. Retirado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/archive>
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. [MED/SEF] (1993). *O que é o Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília: Autor.
- Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica [MEC/SENEB] (1991). *Programa nacional de alfabetização e cidadania: Marcos de referência*. Brasília: Autor.

- Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação [MEC, CNE] (2005). *Parecer CNE/CP nº: 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS] (2011). *Plano Brasil sem miséria*. Brasília: Autor.
- Monarcha, C. (2007). Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): Notas de pesquisa patrono da cadeira nº 31 "Clemente Quaglio". *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 25-34.
- Monarcha, C. (2010). Escola "Pacheco e Silva" anexada ao Hospital de Juqueri (1929-1940). *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 78(1), 7-20.
- Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moura, E. B. B. (2007). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo In: M. D. Priore. *História das crianças no Brasil* (pp. 259-316). São Paulo: Cortez Editora.
- Ordem dos Advogados do Brasil. [OAB]. (2006). *Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei - Relatório das visitas realizadas simultaneamente em 22 estados brasileiros e no Distrito Federal, no dia 15 de março de 2006*. Brasília: Autor.
- Oliveira, A. U. (2011). A Inserção do Brasil no Capitalismo monopolista mundial In: J. L. S. Ross. (Org.) (2011). *Geografia do Brasil*. (6ª ed) (pp. 289-326). São Paulo: Edusp.
- Oliveira, F. S., & Leite, L. H. A. (2012). A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil. *Paidéia*, 9, 43-56.
- Oliveira, L. F. M. (2009). *Formação docente na escola inclusiva: Diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação.
- Oliveira, L. M. B. (2012). *Cartilha do censo 2010 - Pessoas com deficiência*. Brasília: SDH-PR/SNPD.
- Organização das Nações Unidas. [ONU]. (1993). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência n.º 48/96 de 20 de Dezembro de 1993*. Retirado em 20 de outubro de 2011 de <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>
- Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR Online, Campinas*, 33, 78-95. Retirado dia 18 de novembro de 2011, do site http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf
- Pereira, A. R. (1999). A criança no Estado Novo: Uma leitura na longa duração. *Revista Brasileira de História*, 19(38), 165-198. doi: 10.1590/S0102-01881999000200008
- Pereira, M. B. (1993). Modernidade, racismo e ética pós-convencional. *Revista Filosófica de Coimbra*, 2, 3-64.

- Pereira, M. E. C. (2005). Ulysses Pernambucano e a questão da "Higiene mental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 2, 123-129.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: Da superstição a ciência*. São Paulo: Edusp.
- Pinheiro, A. C. (2011). Inclusões Sociais no currículo da Geografia: apontamentos sobre a produção acadêmica de 1967 a 2006. In: I. M. T. , et al. *O ensino da geografia e suas composições curriculares* (pp. 191-204). Porto Alegre, UFRGS.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. [PNUD]. (2002). *Relatório do desenvolvimento humano 2002. Aprofundar a democracia num mundo fragmentado*. Lisboa: Mensagem.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. (2010). *Relatório do desenvolvimento humano 2010. A verdadeira riqueza das nações: Vias para o desenvolvimento humano*. Lisboa: IPAD.
- Pomar, C., Grácio, L., Borralho, A., Candeias, A., Pires, H., Chaleta, E., Ljusberg, A.-L. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: Algumas perspectivas europeias. In A. A. Candeias (Org.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 62-77). Évora: CIEP.
- Priore, M. D. (Org.). (2007). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rabelo, A. S., & Amaral, I. J. L. (2003). A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In V. M. S. Lisita, & L. F. E. C. P. S. (Orgs). *Políticas educacionais, escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 209-221). Rio de Janeiro: DP&A.
- Ramos, R. (2010). *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. A. Candeias (Org.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 39-49). Évora: CIEP.
- Reis, E. S., & Silva, L. P. (2012). O ensino das ciências naturais para alunos surdos: Concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves - Concórdia/PA. *Revista do Edicc*, 1, 240-249. Retirado de <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/edicc/index>
- Ribeiro, P. R. M. (2006). História da saúde mental infantil: A criança brasileira da Colônia à República Velha. *Psicologia em Estudo*, 11, 29-38. doi: 10.1590/S1413-73722006000100004
- Richardson, J. (2000). *Researching student learning - Approaches to studying in campus-based and distance education*. Philadelphia: Open University Press.

- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Loyola.
- Rizzini, I. (2007). Pequenos Trabalhadores do Brasil In: M. D. Priore. *História das crianças no Brasil* (pp. 376-406). São Paulo: Cortez Editora.
- Rizzini, I., Caldeira, P., Ribeiro, R., & Carvano, L. M. (2010). *Crianças e adolescentes com direitos violados: Situação de rua e indicadores de vulnerabilidade no Brasil urbano*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CIESPI.
- Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rosa, S. M. (2007). A justiça divina e o mito da deficiência física. *Estudos*, 34, 9-19. Retirado de <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/index>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>
- Santos, M. A. C. (2007). Crianças e criminalidade no início do século. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 210-230). São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, J. B. (2002). A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. *Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade*, 11, 27-44. Retirado de <http://www.uneb.br/revistadafaeeba>
- Saraiva, J. B. C. (2003). *Adolescente em Conflito com a Lei: da indiferença à proteção integral: Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: Três momentos decisivos. *Educação. Revista Centro de Educação*, 30 (2), 11-26. Retirado de <http://coralx.ufsm.br/revce/artigos.htm>
- Schewinsky, S. R. (2004). A barbárie do preconceito contra o deficiente - Todos somos vítimas. *Acta Fisiátrica*, 11, 7-11. Retirado de <http://www.actafisiatrica.org.br/default.asp>
- Schwarz, A., & Haber, J. (2006). *População com deficiência no Brasil: Fatos e percepções*. São Paulo: Febraban - Federação Brasileira de Bancos.
- Scocuglia, A. C. (2003). *A educação de jovens e adultos: História e memórias da década de 60*. São Paulo: Plano de Editores Associados.
- Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas [SEE/AL]. (2010). *Relatório da comissão estadual para a elaboração das ações norteadoras da política de implementação da educação inclusiva no estado de Alagoas*. Maceió.

- Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência [SNPDPD]. (2010) *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília.
- Silva, R. P. (2008). *Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://www.arca.fiocruz.br/>.
- Silva, O. M. (2009). *Epopéia Ignorada* [CD]. Cotia: Editora Faster.
- Silva, K. (2011). *Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://www.ufjf.br/portal/>
- Simili, I. G. (2007). Educação e moda na Segunda Guerra Mundial: as propagandas das campanhas da Legião Brasileira de Assistência. *Estudos Ibero-Americanos*, 33(1), 160-171. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/index>
- Smith, D. D. (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão* (5ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, V. S. (2007a). Limites e fronteiras da eugenia no Oeste dos Estados Unidos. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*, 4, 363-367. doi: 10.1590/S0104-59702007000100017
- Souza, M. A. C. (2007b). *Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- Souza, R. C. S. (2008). Representações conceituais sobre normalidade: uma produção social. In: *O ensino e a pesquisa em história da educação*. Retirado em 3 de fevereiro de 2011 de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/715.pdf>
- Spinelli, K. C. (2006). Febem na contramão do estatuto da criança e do adolescente. *Adusp*, 38, 20-28. Retirado de <http://www.adusp.org.br/>
- Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.). (1999). *Inclusão: Um guia para educadores* (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Suplicy, E. M., & Neto, B. A. M. (1995). Políticas sociais: O programa comunidade solidária e o Programa de garantia de renda mínima. *Planejamento e Políticas Públicas*, 12, 39-61. Retirado de <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/index>
- Tavares, A. M. D., Marques, E. A., & Santos, M. K. O. (2010). *Arte-educação e crianças com necessidades especiais: a ótica da escola pública brasileira na perspectiva da inclusão social*. Anais eletrônicos do Congresso iberoamericano de animación sociocultural, Buenos Aires, Argentina, 3. Retirado em 5 de outubro de 2011 de <http://www.riargentina.org/Memoria%20web/RE%2014%20Tavares%20Amaral%20Oliveira%20-%20Arte%20enecessidadesespeciais.pdf>
- Torres, L. H. (2006). A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. *BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, 20, 103-116. Retirado de <http://www.seer.furg.br/biblos/index>

- Torres, L. L. (2008). Reflexões sobre raça e eugenia no Brasil a partir do documentário "Homo sapiens 1900" de Peter Cohen. *Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, 2. Retirado em 10 de agosto de 2013, do site: <http://n-a-u.org/pontourbe02/torres1.html>
- UNESCO & MEC-Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- Universidade Federal de Alagoas. [UFAL]. (2006). *Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia*. Maceió: Autor.
- Univef. (n.d.). *Histórico*. Retirado em 5 de julho de 2011, do site: http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.htm
- Vasconcelos, A. (1985). *O asilo de Santa Leopoldina: Aspectos históricos e sociais*. Maceió: SECULT.
- Venancio, R. P. (2002). Infância e pobreza no Rio de Janeiro, 1750-1808. *História: Questões & Debates*, 36, 129-159. Retirado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia>
- Venancio, R. P. (2007). Os aprendizes da guerra. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 192-211). São Paulo: Cortez Editora.
- Venturini, J. L., & Louzã, J. R. (1966). *Anais do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais*. São Paulo: MEC.
- Verçosa, E. G. (2006). *Cultura e educação nas Alagoas: História, histórias* (4ª ed.). Maceió: Edufal.
- Vicentino, C. (1997). *História Geral*. São Paulo: Scipione.
- Vieira, R. I. A. (2004). *Contributo das quintas pedagógicas para a educação ambiental. Um estudo com professores e alunos do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vieira, A. M. D., & Gomide, A. G. V. (2008, Outubro). *História da formação de professores no Brasil: O primado das influências externas*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE), Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCR), Brasil.
- Vilela, M. A. A. (2006). A disseminação da deficiência mental no campo da educação: A revista educação (1927-1946) (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://www.sapientia.pucsp.br/>
- Wadsworth, J. E. (1999). Moncorvo Filho e o problema da infância: Modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. *Revista Brasileira de História*, 19(37), 103-124. doi: 10.1590/S0102-01881999000100006
- Zar, J. H. (1999). *Biostatistical analysis* (4th ed). New York: Prentice Hall.

Zeraik, F. G. (2006). *A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: Visão de professores* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Retirado de <http://www.radarciencia.org/>

Legislação Brasileira Consultada:

Decreto nº 17.943-A, de 12 de Outubro de 1927. Presidência da República. Rio de Janeiro. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm

Constituição dos Estados Unidos do Brasil: Promulgada em 10 de Novembro de 1937. Presidência da República. Rio de Janeiro. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. (2006). (35ª ed.). São Paulo: Editora Saraiva.

Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957. *Diário Oficial da União - Seção 1* (p. 2706). Presidência da República. Rio de Janeiro.

Decreto nº 44.236, de 1 de Agosto de 1958. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 17528). Presidência da República. Rio de Janeiro.

Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 1282). Presidência da República. Brasília.

Decreto nº 70.067, de 26 de Janeiro de 1972. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 787). Presidência da República. Brasília.

Decreto nº 5626, de 22 de Dezembro de 2005. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 28). Presidência da República. Brasília.

Decreto nº 4.492, de 2 de Junho de 2011. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 2). Presidência da República. Brasília.

Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 11429). Presidência da República - Congresso Nacional. Brasília.

Lei nº 4.513, de 1º de Dezembro de 1964. Presidência da República - Congresso Nacional. Brasília. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513impressao.htm

Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 6377). Presidência da República - Congresso Nacional. Brasília.

Lei 7.853, de 24 de Outubro de 1989. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 19209). Presidência da República - Congresso Nacional. Brasília.

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Diário Oficial da União, Seção 1* (p. 27833).
Presidência da República - Congresso Nacional. Brasília.

Lei nº 9.394/1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [LDB]. (2008). Rio de Janeiro: Lamparina.

Lei nº 10.436, de 24 de abril 2002. *Diário Oficial da União, seção 1* (p. 23). Presidência da República. Brasília.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO SOBRE INCLUSÃO (PROFESSOR)

O presente questionário destina-se a conhecer a realidade da educação inclusiva nos cursos de Pedagogia da UFAL. Pedimos-lhe que leia cada uma das questões atentamente e responda o mais sinceramente possível.

Não há respostas certas nem erradas.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação e o anonimato de cada participante será respeitado.

PARTE I – Dados de Identificação

Assinale com um X

1. Idade

Menos de 25 anos () 25 à 35 anos () 36 à 45 () mais de 46 anos ()

2. Gênero

Feminino () Masculino ()

3. Formação acadêmica

Especialista () Mestre () Doutor ()

4. Há quantos anos leciona no curso de Pedagogia da UFAL ?

1 à 5 anos () 6 à 15 anos () 15 à 25 () mais de 25 anos ()

5. Nas disciplinas que leciona há conteúdos ou aspectos relativos à Educação Inclusiva?

Sim () Não ()

6. Você contempla aspectos da Educação Inclusiva nas suas aulas?

Sim () Não ()

7. Você tem alguma produção na área da Inclusão? Se sim, qual?

8. Você recomenda leituras que versem sobre inclusão para seus alunos?

Sim () Não ()

9. Nos últimos dois anos você leu livros ou artigos sobre inclusão? Se sim quantos?

Sim () Não ()

1 () 2 a 5 () mais de 5 ()

10. Nos últimos dois anos você participou de eventos acadêmicos que tivessem como tema a inclusão e as Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Se sim quantos?

Sim () Não ()

1 () 2 a 5 () mais de 5 ()

Parte II – Inclusão

Escreva em cada questão o que pensa.

1. Para você o que é a educação inclusiva?

2. Para você o que é uma escola inclusiva?

3. Na sua opinião a atual política educativa vigente no Brasil promove a escola inclusiva? Por quê?

4. Você acha que as escolas comuns, principalmente da rede pública, possuem um perfil inclusivo? Por quê?

5. Para você a educação de crianças com deficiência deve ser feita nas escolas comuns ou especiais? Por quê?

6. Para você existem vantagens na implementação dos ideais inclusivos? Por quê?

7. Que aprendizagens sobre educação inclusiva estão previstas no curso de Pedagogia?

8. Para você que saberes são necessários para que um professor consiga desenvolver uma prática educativa inclusiva?

9. Você acha que a formação de professores pode contribuir para a implementação de uma escola inclusiva? Por quê?

10. Como a escola, como campo de atuação docente, pode contribuir para que os professores assumam uma prática docente inclusiva?

11. Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação docente voltada para a inclusão?

12. Que aprendizagens sobre educação inclusiva deveriam ser incluídas no curso de Pedagogia?

Muito obrigado pela sua participação!

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE INCLUSÃO (ALUNO)

O presente questionário destina-se a conhecer a realidade da educação inclusiva no curso de Pedagogia da UFAL. Pedimos-lhe que leia cada uma das questões atentamente e responda o mais sinceramente possível.

Não há respostas certas nem erradas.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a um trabalho de investigação e o anonimato de cada participante será respeitado.

PARTE I – Dados de Identificação

Assinale com um X

1. Idade

Menos de 25 anos () 25 à 35 anos () 36 à 45 () mais de 46 anos ()

2. Género

Feminino () Masculino ()

3. Os estágios supervisionados lhe proporcionaram o contato direto com as escolas?

Sim () Não ()

4. Durante o curso você teve disciplinas voltadas especificamente para o tema inclusão?

Sim () Não ()

5. Nas demais disciplinas que frequentou foram trabalhados conteúdos ou aspectos relativos à Educação Inclusiva?

Sim () Não ()

6. Você já fez leituras que versem sobre inclusão?

Sim () Não ()

7. Durante o curso você leu livros ou artigos sobre inclusão? Se sim quantos?

Sim () Não ()

1 () 2 a 5 () mais de 5 ()

8. Nos últimos dois anos você participou de eventos acadêmicos que tivessem como tema a inclusão e as Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Se sim quantos?

Sim () Não ()

1 () 2 a 5 () mais de 5 ()

Parte II – Inclusão

Escreva em cada questão o que pensa.

1. Para você o que é a educação inclusiva?

2. Para você o que é uma escola inclusiva?

3. Na sua opinião a atual política educativa vigente no Brasil promove a escola inclusiva? Por quê?

4. Você acha que as escolas comuns, principalmente da rede pública, possuem um perfil inclusivo? Por quê?

5. Para você a educação de crianças com deficiência deve ser feita nas escolas comuns ou especiais? Por quê?

6. Para você existem vantagens na implementação dos ideais inclusivos? Por quê?

7. Que aprendizagens sobre educação inclusiva estão previstas no curso de Pedagogia?

8. Para você que saberes são necessários para que um professor consiga desenvolver uma prática educativa inclusiva?

9. Você acha que a formação de professores pode contribuir para a implementação de uma escola inclusiva? Por quê?

10. Como a escola, como campo de atuação docente, pode contribuir para que os professores assumam uma prática docente inclusiva?

11. Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação docente voltada pra a inclusão?

12. Que aprendizagens sobre educação inclusiva deveriam ser incluídas no curso de Pedagogia?

Muito obrigado pela sua participação!

ANEXO 3

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

Temas	Categoria	Subcategoria	
Tema I – Educação Inclusiva	1 – Conceito	1.1. Educação de minorias/deficiência.	
		1.2. Educação para a inclusão de todos	
		1.3. Direito à diferença/diversidade	
	2 - Implementação dos ideais inclusivos	2.1. Conquista de direitos	
		2.2. Desenvolvimento humano/formação para a cidadania.	
		2.3. Diminuição de preconceitos	
		2.4. Qualificação de de docentes	
		2.5. Resistência à mudança	
	Tema II – Escola Inclusiva	1. Definição	1.1. Princípios
			1.2. Abertura à diversidade
1.3. Resposta a pessoas com deficiência			
1.4. Organização/Diferenciação pedagógica			
1.5. Qualificação/formação de professores			
2. Inadequação das escolas comuns		2.1. Incompreensão do modelo inclusivo	
		2.2. Despreparo das escolas	
		2.3. Desadequação dos métodos de ensino/aprendizagem	
		2.4. Falta de qualificação docente	
		2.5. Carência de Recursos Humanos e estruturais	
3. Educação de crianças com deficiência		3.1. Escolas comuns	3.1.1. Importância do estabelecimento das relações sociais
			3.1.2. Necessidade de qualificação docente
			3.1.3. Necessidade de recursos humanos e estruturais
		3.2. Escolas especializadas	
		3.3. Nos dois tipos de instituição	
4. Política inclusiva		4.1. Ausência de política inclusiva	
		4.2. Existência de exclusão socio-educativa	
		4.3. Precariedade na formação docente	
		4.4. Ausência de estruturas adequadas	
		4.5. Implementação muito lenta	
5. Requisitos para a educação inclusiva		5.1. Necessidade de formação continuada (acadêmica)	
		5.2. Necessidade de aquisição de mais conhecimento	
		5.3. Políticas públicas	
		5.4. Necessidade de recursos humanos e materiais	
		5.5. Valores e ação democrática	
Tema III – Educação inclusiva no curso de Pedagogia	1. Unidades curriculares	1.1. Existência de unidades curriculares	
		1.2. Desconhece	
	2. Conteúdos	2.1. Saberes relacionados a questões legais	
		2.2. Saberes sobre o modelo inclusivo	
		2.3. Saberes didáticos e pedagógicos específicos	
		2.4. Formação pessoal e relacional	
		2.5. Desconhece	
	3. Docência/Formação	3.1. Construção de perspectiva crítica	
		3.2. Conhecimentos teóricos	
		3.3. Conhecimentos práticos	
	4. Estágio supervisionado	4.1. Introdução de aspectos ligados à prática	
		4.2. Introdução de aspectos teóricos/pesquisa	
		4.3. Não respondeu	
	5. Saberes a integrar no curso de Pedagogia	5.1. Saberes didáticos –pedagógicos específicos	
		5.2. Saberes sobre as NEE	
		5.3. Saberes sobre inclusão	
		5.4. Valores humanos e relacionais.	
		5.5. Desconhece que saberes incluir.	
		5.6. Não respondeu	

ANEXO 4

CRITÉRIOS DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

TEMA I: Educação inclusiva

Neste tema engloba-se o que os sujeitos consideravam ser a educação inclusiva e quais seriam, para eles as vantagens da mesma. Neste tema identificaram-se duas categorias, uma relativa ao conceito de educação inclusiva e outra relativa à implementação dos ideais inclusivos.

1.1 Categoria *conceito*

Foram classificadas todas as respostas em que os sujeitos referiam o que entendiam por educação inclusiva.

“É uma Educação voltada para aqueles sujeitos... que são inviabilizados pela sociedade dada sua condição de minoria.” (S1)

“ Uma Educação que não exclui ninguém, que é voltada para ‘todos’ mesmo.” (S22)

1.2 Categoria *Implementação dos ideais inclusivos*

Nessa segunda categoria, aglutinou-se a informação sobre o que os sujeitos referiam como necessário para essa implementação.

“... a escola é um espaço da construção da cidadania e de valores humanos. Derrubar barreiras de preconceitos e promover o respeito à diversidade e à inclusão educa a sociedade como um todo para a solidariedade, respeito, cidadania e democracia.” (S11)

“ ...devemos conhecer o outro, a necessidade e o modo de trabalhar com tais.” (S25)

TEMA II: Escola inclusiva

Neste tema engloba-se o que as percepções dos sujeitos sobre a escola inclusiva. Identificaram-se cinco categorias relacionadas com a escola inclusiva.

2.1 Categoria *definição*

consideraram-se as respostas em que os pesquisados aludiam sobre o que entendiam ser uma escola inclusiva

“É uma escola que tem como pressuposto teórico, metodológico e prático a consideração, necessidades, anseios e desejos das pessoas com algum tipo de deficiência.” (S5)

“É uma escola que respeita as necessidades dos alunos seja ele especial ou não.” (S27)

2.2 Categoria *inadequação das escolas comuns*

Refere-se, à percepção da inadequação das escolas comuns em termos da falta de preparação para o modelo inclusivo e desadequação em termos de metodologias de ensino e aprendizagem e recursos humanos e estruturais.

“Pode até ter o desejo, mas as condições estruturais e pedagógicas das escolas são precárias.” (S5)

“ ...falta formação docente adequada.” (S13)

2.3 Categoria *Educação de crianças com deficiência*

Levou-se em consideração para a construção dessa categoria a opinião dos sujeitos sobre onde deveria se dar o processo educativo das crianças com deficiência, ou seja, saber se, na ótica dos pesquisados, a educação deveria ser nas escolas comuns ou especiais.

“Muitos estudos têm mostrado, baseados em perspectivas teóricas bem fundamentadas, que é na relação com o outro, num processo interativo de qualidade, que a aprendizagem se faz possível.” (S1)

“Em escolas especiais, por possuírem vários profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, enfermeiros, etc), que possuem uma formação e um preparo mais sólido para atuar nessa área.” (S10 e S16)

2.4 Categoria *Política inclusiva*

Contempla as verbalizações produzidas pelos sujeitos sobre aspectos relacionados com a atual política educativa do Brasil e o fato de essa ainda não conseguir promover uma escola que seja realmente inclusiva.

“Não. É uma inclusão que exclui, pois não oferece suporte para os professores atenderem bem os estudantes.” (S6 e S10)

“Não. Não basta estar na lei que à educação inclusiva deva ser dada uma importância, se nem as escolas, principalmente as escolas públicas, não têm uma estrutura que contribua para implementação de uma educação que inclua todos.” (S33)

2.5 Categoria *Requisitos para a educação inclusiva*

Contém a informação relativa aos aspectos considerados, segundo os sujeitos, como sendo os mais relevantes para a prática da inclusão.

“Por meio de formação continuada.” (S1)

“Sendo espaço de discussão, de estudo, de reflexão e planejamento permanente, também articulando as famílias e comunidade escolar para refletir sobre os processos pedagógicos.” (S13)

TEMA III: Educação inclusiva no curso de Pedagogia

Neste tema foram baseou-se nos aspectos que os sujeitos consideraram importantes integrar na estrutura do curso de Pedagogia da UFAL, no que concerne a uma preparação dos futuros docentes para a Educação Inclusiva.

3.1 Categoria *Unidades Curriculares*

Aglutinou-se, nesse caso, a informação relacionada com a necessidade de introduzir unidades curriculares no curso.

“...uma disciplina eletiva – Educação Especial.” (S4 e S15)

“Não sei dizer. Pois, quando cursei a disciplina a professora se deteve o semestre todo a expor apenas os variados tipos de doença que resultam em deficiências.” (S26)

3.2 Categoria *Conteúdos*

Foi elaborada a partir da compreensão dos inquiridos sobre que saberes seriam necessários para que um professor consiga desenvolver uma práxis educativa inclusiva.

“Saberes específicos da psicologia e da fisiologia, além dos aspectos históricos e das possibilidades educacionais de cada limitação ou necessidade. Precisa também ser um professor que compreenda os aspectos da humanização.” (S1, S2, S3, S6, S7, S14, S17 e S18)

“Não ousou optar, pois desconheço essa área.” (S4)

3.3 Categoria *Docência/Formação*

Foi estruturada integrando a informação sobre os aspectos que os sujeitos referiram como relevantes para a formação de professores no sentido dos pressupostos da escola inclusiva.

“...; porque os professores saberão como melhor atender as especificidades dos alunos.” (S4)

“...um professor capacitado dá a chance de muitos alunos especiais terem uma educação de qualidade.” (S39)

3.4 Categoria *Estágio supervisionado*

Foi considerada a informação sobre a contribuição do estágio para a formação docente voltada para a inclusão.

“De forma significativa, pois possibilita aos alunos, futuros profissionais, o conhecimento da realidade concreta, onde atuarão” (S4)

“Preciso adquirir habilidades/conhecimento.” (S26)

3.5 Categoria *Saberes a integrar no curso de Pedagogia*

Engloba a informação relativa aos saberes que docentes e alunos consideram importante incluir no curso de Pedagogia da UFAL.

“Todos possíveis, multiculturalismo, diferenças, relações étnico-raciais, homossexualismo, diversas deficiências, estudo de Libras.” (S6)

“Legislação, técnicas de como trabalhar com os portadores de necessidades especiais e mais disciplinas sobre isso no currículo do curso.” (S30)



Contactos:
Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt