

2

Educação para Todos: a construção de uma proposta inclusiva de educação.

Os homens são diferentes, o que implica que são necessariamente vários: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem.

Mikhail Bakhtin

A pesquisa-intervenção denominada *Oficina de Photos&Graphias*, que é objeto central de nossa investigação, orientou-se a partir dos pressupostos que fundamentam o princípio da educação inclusiva. Desde sua concepção, a oficina foi planejada como um espaço mediador da convivência e aprendizagem compartilhada entre alunos com características e necessidades distintas. A formação do grupo, integrando alunos da escola especial e regular, teve como objetivo criar o contexto desafiador de pesquisa, onde procuramos investigar a contribuição da arte e, mais especificamente da linguagem fotográfica, na construção de uma proposta inclusiva de educação.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos que fundamentam esta pesquisa e que nos auxiliam na compreensão da proposta de educação inclusiva. Para tal, realizamos uma visão panorâmica sobre a história da educação especial no Brasil, que nos oferece subsídios para melhor compreendermos as transformações ocorridas no contexto educacional, em relação ao trabalho desenvolvido junto aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, que culminaram na proposta atual de uma *educação para todos*.

Procuramos conhecer as características básicas do grupo de alunos da oficina, a partir de estudo mais específico sobre as características básicas da paralisia cerebral, uma vez que os alunos da escola especial apresentam seqüelas desta deficiência física.

Destacamos, ao longo do capítulo, as idéias de Vygotsky por considerarmos que este autor oferece a base de uma abordagem inclusiva de educação e nos auxilia na problematização das importantes questões atuais relativas ao campo da educação especial.

2.1

Educação e inclusão/exclusão social

A discussão sobre inclusão/exclusão social está presente no cenário atual brasileiro e vem mobilizando um amplo debate sobre os mecanismos sócio-culturais que viabilizam, dificultam ou impedem o acesso permanente aos direitos políticos, civis e sociais a todas as pessoas que compõem a sociedade. Nosso recorte de análise delimita o campo educacional como foco de investigação e, dentro deste contexto, pretendemos estudar o movimento de inclusão/exclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem em decorrência de algum tipo de deficiência.

Dentro de um determinado contexto social, observamos que existem diferentes formas e mecanismos de organização da sociedade que terminam por exercer influência restritiva de acesso a papéis sociais e o exercício pleno da cidadania. Pessoas que trazem alguma característica que as distingue das demais, seja por diferenças em relação a credo, gênero, raça, condição física, etc., muitas vezes são estigmatizadas e excluídas do convívio social. Na vida cotidiana, enfrentam preconceitos em relação às suas capacidades e potencialidades, que são evidenciados, muitas vezes, pelas atitudes desfavoráveis e negativas a elas dirigidas, antes mesmo de um conhecimento prévio da situação ou de qualquer inter-relacionamento mais pessoal.

O tema da inclusão/exclusão está presente no cenário contemporâneo e é empregado, indistintamente, nas diferentes áreas do conhecimento. Como afirma Sawaia (2001, p.7), a exclusão é um termo ambíguo que revela a complexidade e as contradições do processo de exclusão social e sua transmutação em inclusão social, ou seja, é um “conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadequação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo *sem* (*less*), até a de injustiça e exploração social”.

No Brasil, convivemos com altos índices de desigualdade social, em decorrência da má distribuição de renda e do cenário instável das políticas econômicas e sociais, o que resulta na existência de um grande número de pessoas que não têm acesso e não usufruem dos bens e serviços historicamente acumulados. Os

efeitos da exclusão são, algumas vezes, irrecuperáveis e causam danos ao sujeito e ao grupo social, em termos psicológicos, econômicos, políticos e culturais.

Em termos psicológicos, o sujeito que vive à margem do convívio social, sofre danos em relação à sua auto-estima e pode vir a estruturar sua auto-imagem de forma negativa, desenvolvendo um tipo de comportamento desviante, apático, acomodado ou agressivo como forma de resistência ou de defesa. Do ponto de vista econômico, a pessoa que não é absorvida pelo sistema de produção capitalista, por diferentes razões, é percebida como improdutiva. Muitas vezes, não consegue sair da condição de dependência e de pobreza e não encontra oportunidade de reverter essa situação por não atender às exigências ditadas por uma ideologia de mercado altamente competitiva e preconceituosa. Sob o aspecto político, a exclusão determina a limitação da possibilidade de ações participativas na vida do país e do exercício da cidadania para o grupo de excluídos, que tende a permanecer em uma posição subalterna e de fácil manipulação em relação ao grupo que detém o poder.

No contexto educacional, observamos que este movimento de inclusão/exclusão do aluno em relação à escola também acontece por diferentes fatores. A problematização deste fenômeno exige uma ampliação do foco de análise, uma vez que, atinge não só o grupo de alunos com necessidades especiais de aprendizagem em decorrência de algum tipo de deficiência, mas também envolve a educação de alunos da zona rural, das crianças de rua, dos indígenas, analfabetos e de todos aqueles que, por alguma razão, se distinguem da norma e são diretamente afetados pelos mecanismos de inclusão/exclusão educacional. Segundo Skliar (2001, p.15), entre estes diferentes grupos sociais “existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo”.

Pretendemos nos aproximar do tema mais específico que aborda o movimento de inclusão no contexto escolar, sem com isso desconsiderar as ambigüidades e contradições que permeiam as análises desenvolvidas sobre as desigualdades e injustiças sociais e que terminam por dificultar ou impedir o processo de inclusão social, devido a fatores econômicos e sociais.

Em nosso estudo, procuramos focalizar o debate atual sobre o campo da educação especial no Brasil, tomando por base que este campo de investigação faz parte do contexto educacional geral. A educação especial é compreendida como uma modalidade da educação escolar e se caracteriza como:

uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Resolução CNE/CEB, nº2, 2001)

A proposta inclusiva de educação visa garantir a *educação para todos* e vem norteando as discussões atuais no cenário social brasileiro. Diferentes documentos e propostas foram elaborados, ao longo dos últimos anos, com o objetivo de promover o debate e a consolidação de ações que garantam o ingresso e a permanência de todos os alunos, incondicionalmente, na escola regular. O convívio de alunos com necessidades especiais de aprendizagem de forma integrada com os demais alunos, freqüentando a mesma escola, participando de atividades comuns, interagindo e compartilhando o espaço comum da sala durante todo o tempo de aula é assegurado por lei e indicado como a forma mais adequada de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No sistema educacional orientado pelo modelo inclusivo, todas as crianças devem estar matriculadas em escolas regulares e freqüentando classes comuns.

A proposta inclusiva pressupõe, assim, uma revisão nos paradigmas que orientam a sociedade como um todo, de modo a permitir uma consolidação efetiva do projeto de construção de uma escola onde a diferença e a diversidade humana sejam valorizadas e respeitadas. Desta forma, convivendo num grupo heterogêneo, todos os alunos terão oportunidade de desenvolver um maior respeito à diferença, o espírito de cooperação e de solidariedade humana.

2.2

Diferentes visões sobre a deficiência

Desde a Antiguidade até os dias de hoje, podemos observar uma longa trajetória de transformações em relação ao movimento de inclusão/ exclusão social da pessoa com deficiência e ao modo como é alterado, ao longo da história, o comportamento da sociedade quando se defronta com a questão do convívio com a diferença, a diversidade humana e a pluralidade cultural. Em distintas épocas, observamos que a sociedade tende a isolar aquele indivíduo que possui alguma característica que o distingue dos demais, ditos normais, por não suportar conviver com as diferenças. Em decorrência deste fato, cria espaços separados e específicos para seu confinamento, tratamento ou reabilitação social, como, por exemplo, hospícios, prisões, asilos, reformatórios, escolas especiais, etc. “A diferença, a deficiência, o desvio, não suportados no convívio social, determinam a criação desses espaços diferenciados que, por sua vez, são estigmatizados pela própria sociedade que os cria” (Goffman, 1988). Essa postura é um reflexo da visão estereotipada que a sociedade conserva em relação à deficiência e de seu julgamento qualitativo negativo e desqualificante da pessoa com deficiência, baseado em premissas preconceituosas e estigmatizantes.

De acordo com Carvalho (2003, p.89), esses espaços perpetuam o tratamento assistencialista da sociedade, uma vez que:

a mesma sociedade que cria e mantém mecanismos de exclusão, desenvolve políticas assistencialistas que, por seu caráter instrumental, não resolvem a natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar, cristalizando-se, portanto, os padrões de exclusão e de segregação.

Ao analisar o processo de exclusão de grupos minoritários e em situação de desvantagem social, Carvalho (2003) afirma que a sociedade cria medidas de cunho protecionista que, ao invés de funcionarem como emancipatórias, configuram mecanismos de reafirmação do estigma desses grupos minoritários e terminam por gerar uma maior segregação social. Diferentes mecanismos excludentes estão presentes nos diversos contextos sociais e dependem da forma como cada sociedade organiza seu modelo de desenvolvimento econômico, político e social.

No período da Antiguidade, na Grécia e em Roma, segundo relatos encontrados na Bíblia e na literatura da época, as pessoas com limitações funcionais ou necessidades diferenciadas, como, por exemplo, os surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos e doentes idosos, eram rejeitadas e abandonas à própria sorte. Neste período, a pessoa com deficiência sequer era considerada como um ser humano e, em muitos casos, seu direito à vida era suprimido, tão logo constatada a existência de alguma anormalidade em suas características físicas, mentais ou sensoriais.

O poder decisório sobre o destino dos povos era estabelecido pela nobreza e a prática do extermínio da pessoa com deficiência chegava a ser aceita por alguns grupos sociais como sendo uma atitude comum, sem implicar danos morais ou problemas éticos. A rejeição e o abandono daqueles que se desviavam do padrão de normalidade devido a limitações funcionais eram justificados pelo receio de que aquele mal fosse transmitido para o restante da população. A deficiência era vista como doença contagiosa ou castigo divino, como uma maldição dos deuses que puniam esse tipo de indivíduo e sua família por alguma razão oculta e desconhecida, e “as crianças deficientes até eram sacrificadas, porque eram percebidas como estorvos ou como manifestações demoníacas, que precisam ser segregadas, excluídas ou eliminadas” (Carvalho, 2003, p.22).

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo e as transformações na organização político-administrativa que ocasionaram a divisão do poder decisório entre a nobreza e o clero, a visão sobre a pessoa com deficiência sofre transformações. Sob a influência dos dogmas cristãos, a sociedade passa a suportar o convívio com pessoas doentes, deficientes, mentalmente afetadas e a prática do extermínio passa a ser condenada, uma vez que, segundo a Igreja Católica, todas as pessoas são criaturas de Deus e têm direito à vida. Neste período, os sentimentos de piedade e caridade permeiam a relação e o trato que a sociedade estabelece com os deficientes, que passam a ser concebidos como seres inferiores. Mantidos à margem do convívio social, sem trabalho ou renda, viviam da caridade de outros cidadãos, que os tratavam com desprezo e pena, como um ser desqualificado, incapaz e improdutivo.

O século XVI dá início à revolução burguesa e, com ela, a uma nova forma de organização social orientada pelo capitalismo. Mesmo com a derrubada da monarquia e da hegemonia religiosa e com o surgimento de uma nova forma de or-

ganização social capitalista, não ocorrem alterações sociais significativas que contribuam para a revisão do comportamento altamente desfavorável, estigmatizante e excludente em relação ao convívio da pessoa com alguma deficiência no meio social.

Somente no século XVIII, vamos encontrar as primeiras iniciativas voltadas para o desenvolvimento de um trabalho de ação educativa junto às pessoas com alguma deficiência, criado a partir da tese de que, por meio da estimulação direta, seria possível obter algum resultado na aprendizagem e na adequação do comportamento desejável.

As primeiras instituições criadas para o abrigo de pessoas com deficiência surgem com objetivo assistencialista e se caracterizam como locais para confinamento e não para tratamento ou aprendizagem. A pessoa era retirada do convívio social, separada de sua família e da comunidade, e internada em conventos, asilos, manicômios, etc. Esse movimento orientado pelo paradigma da institucionalização tem como premissa a concepção de que o deficiente ou qualquer pessoa que se desvie do padrão de normalidade e do comportamento estabelecido socialmente como modelo, deve ser retirada do convívio social e colocada em um outro espaço, onde permanece segregada e separada do convívio com os demais. Ainda nos dias de hoje, podemos observar a influência deste paradigma da institucionalização, entendido aqui como *um conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações sociais*, orientando práticas no campo da saúde e da educação.

A prática, ainda vigente, de encaminhar o aluno com deficiência para o espaço da escola especial, traz a marca desta concepção de institucionalização, ou seja, da criação de espaços diferenciados destinados ao atendimento exclusivo de crianças, jovens ou adultos com deficiências.

Somente no século XX, após os anos 60, esse paradigma da institucionalização começa a ser criticado, devido à sua ineficiência e inadequação na recuperação ou preparação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade. Nesta época, tem início o movimento contra a retirada da pessoa com deficiência do convívio familiar, e o trabalho educacional proposto passa a ter como principal objetivo sua normalização, ou seja, procurar formas de atuação junto ao deficiente visando ajudá-lo a adquirir as condições e os padrões de comportamento mais próximos possíveis do que é socialmente determinado como normal.

Para atender esses objetivos, vários mecanismos e serviços foram criados com o propósito de viabilizar o processo de integração da pessoa com deficiência na sociedade. No contexto escolar, o conceito de normalização passa a orientar o trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Surgem diferentes serviços, oferecidos pelas escolas especiais, entidades assistencialistas e centros de reabilitação, e novos recursos são criados na tentativa de oferecer condições para que o aluno com necessidades especiais de aprendizagem alcance os mesmos resultados esperados dos demais alunos. Somente depois de passar pelos serviços especializados e de ter alcançado um determinado padrão de comportamento ou grau de aprendizado, o aluno poderia tentar ser integrado em uma classe especial, criada dentro das escolas regulares, ou em classes comum. Sua inclusão em classe comum ocorria muito raramente e como etapa última dessa trajetória ao longo da *cascata de serviços* oferecidos para suprir sua deficiência.

De acordo com Mazzota (1987, p.45), a denominação “sistema em cascata” foi proposta por Deno (1970) e tem como objetivo tornar disponível qualquer tipo de situação, diferente do fluxo principal, que seja necessária para controlar as variáveis de aprendizagem consideradas críticas para o caso individual”. As críticas tecidas em relação ao sistema educativo organizado com o objetivo de viabilizar o processo de integração têm como base a dificuldade que o aluno costuma enfrentar para concretizar sua inclusão no sistema regular de ensino.

(...) no sistema de cascata, a educação especial organiza-se como estrutura paralela ao ensino regular, distanciando alunos, professores, famílias e dificultando as inter-relações necessárias no planejamento e na execução da prática pedagógica inclusiva/integradora nas escolas (Carvalho, 1998, p.156).

De acordo com este paradigma de serviços, o foco do trabalho educacional concentra-se na mudança que deve ocorrer no próprio aluno para que ele possa frequentar espaços menos excludentes e, para que isso ocorra, o esforço e o progresso dependem do aluno. É ele que deve buscar auxílio para que, através dos serviços oferecidos na estrutura paralela “sistema de cascata”, consiga ser integrado no contexto educacional mais inclusivo:

Para materializar-se, o processo de integração traduz-se por uma gama de serviços que vão desde o ensino em classes comuns ao ensino em centros hospitalares: estrutura paralela chamada de “sistema de cascata” cujo objetivo é oferecer o

meio ambiente o mais normal possível pela possibilidade de- em todas as etapas da segregação- oferecer a oportunidade de retornar o curso regular, numa classe ordinária. (Doré, 1996 in: Carvalho, 1998, p.156).

Nas décadas de 1980 e 1990 aparecem o conceito de inclusão e inclusão total (Godoy, 2002) e o projeto educacional, construído a partir do paradigma de serviços e da idéia de que os alunos com necessidades especiais de aprendizagem devem percorrer etapas para alcançar as condições de freqüentar a escola regular, que passam a receber duras críticas. Os resultados alcançados com a proposta de integração são questionados porque, efetivamente, não é atingido o objetivo principal de inserir o aluno no ensino regular, após este ter passado pelas etapas e serviços especializados que teriam como função prepará-lo para tal integração. Na maioria dos casos, os alunos permaneciam à parte do sistema regular de ensino, durante toda a sua trajetória escolar, sem nunca alcançarem os níveis exigidos pelo sistema educacional para inserção em classe comum de uma escola regular.

A proposta de construção de um projeto educacional inclusivo e de *uma escola para todos* tem como referência novos paradigmas e requer uma intervenção junto a diferentes setores da sociedade para garantir o acesso imediato, irrestrito e contínuo dos alunos com necessidades especiais a todos os espaços comuns da escola regular.

A proposta de inclusão educacional surge como parte de uma reflexão mais ampla que abrange a discussão sobre a necessidade de se rever a forma como a sociedade exclui alguns grupos do exercício pleno de sua cidadania, inclusive do direito à educação para todos, garantido pela Constituição. Devido às suas características ou limitações, alguns alunos apresentam *necessidades educacionais especiais*, ou seja, requerem da escola adaptações, recursos e apoios de caráter mais especializado para que tenham acesso ao currículo. De acordo com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), são considerados educandos com necessidades especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa

orgânica específica e aquelas relacionadas a condições disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Esta nova orientação parte da concepção de que cabe à sociedade buscar formas de organização e de adaptação, de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo que a constitui, independentemente das características individuais. Desta forma, procura-se garantir que todas as pessoas têm direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos, serviços, espaços, etc., que são oferecidos aos demais cidadãos. Para tal, o processo de inclusão social requer a mobilização dos diferentes setores da sociedade para que sejam criados e disponibilizados os suportes sociais, econômicos, físicos, instrumentais que venham a garantir o acesso imediato e irrestrito da pessoa com deficiência a todo e qualquer recurso da comunidade. Exige, também, a mobilização subjetiva e a conscientização da própria pessoa que tem alguma deficiência para que lute pelos seus direitos e por condições de vida menos segregadas socialmente.

Os educadores e especialistas teriam, neste contexto de formação da pessoa com deficiência, relevante papel na criação de condições favoráveis para seu aprendizado e desenvolvimento psicossocial. O movimento de integração e inclusão é alteritário e exige a interação entre o Eu e o Outro, entre os aspectos pessoais e sociais, entre ações que, num nível mais amplo, abarcam as políticas públicas e educacionais e os aspectos mais subjetivos de cada sujeito inserido no seu contexto de vida imediato.

A educação especial que podemos oferecer a essa clientela é a conscientização de sua condição psicossocial e a instrumentalização para lutar por condições de vida as mais amplas possíveis(...) nós, especialistas, temos uma função essencial em facilitar e promover esse processo (Glat, 1998, p.41-43).

A partir desta perspectiva inclusiva da educação, o que está em foco não é a deficiência da pessoa, mas as formas e condições de aprendizagem que deverão ser proporcionadas pela escola, com a mediação do educador, para que o aluno obtenha sucesso escolar. O processo de inclusão surge como:

Um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns; a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve ser não só aceita como desejada (CEB, parecer nº17/2001, 2001, p.17).

Neste contexto, o objetivo da educação especial é possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral. Para Mantoan (1997), a meta da inclusão se traduz na idéia de que nenhum aluno deverá ficar de fora do sistema escolar comum, desde o início de sua vida escolar, e a escola deverá se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a metáfora do *caleidoscópio*. Segundo esta concepção, que se contrapõe à metáfora *do sistema em cascata* proposto no modelo de integração, a inclusão escolar é comparada à forma de organização de um caleidoscópio, onde a diversidade de seus fragmentos em movimento cria composições únicas e harmônicas.

Em sentido análogo, podemos dizer que a idéia do caleidoscópio nos faz pensar sobre a riqueza do trabalho que pode ser desenvolvido em grupos heterogêneos, onde o convívio com a diversidade humana e a diferença é valorizado e desejado como um meio de se ampliar as experiências interpessoais e de mobilizar diversificadas formas de construção de conhecimento. Ao comentar esta metáfora do caleidoscópio utilizada no campo da educação especial, Carvalho (1998) afirma que a idéia de inclusão parte do princípio de que a presença do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, na classe comum, ao mesmo tempo em que torna o conjunto mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico. O desafio da escola e de todos aqueles envolvidos no processo educativo é mediar esse processo de inclusão e criar condições para remover as barreiras de aprendizagem, sem isolar o aluno que apresente alguma dificuldade ou necessidade educacional especial.

O paradigma de suporte orienta a proposta de inclusão educacional e, segundo essa concepção, é preciso que a escola e as demais instâncias sociais revejam suas formas de organização com o objetivo de criar uma rede de suporte e apoio para auxiliar o processo de inclusão social e educacional do aluno com necessidades educacionais especiais.

2.3

O processo histórico da inclusão no contexto educacional brasileiro

Acompanhando a história da educação especial no Brasil observamos, desde a criação das primeiras instituições de atendimento ao indivíduo com deficiência, ainda no tempo do Império, uma indefinida caracterização dos limites que separam a abordagem médica da pedagógica. Nas suas origens, a educação especial esteve ligada a práticas de reabilitação e adaptação do deficiente às normas de seu meio social, sem preocupação com conteúdos ou métodos de ensino. Seguindo o modelo importado da Europa, são criadas as primeiras instituições formais de atendimento às pessoas com deficiência, no século XVII, que funcionavam como internatos. Segundo Bueno (1993), Januzzi (1985) e Pessotti (1984), a primeira instituição fundada oficialmente pelo Imperador D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1854, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant. A segunda instituição brasileira oficialmente instalada no Rio de Janeiro, em 1857, foi o Instituto dos Surdos Mudos, que atualmente tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A função assistencialista e o modelo médico caracterizavam as instituições criadas no campo da educação especial e isso refletia a visão estigmatizante e preconceituosa que a sociedade tinha sobre a pessoa com deficiência. Como nos diz Monteiro (1995), o modelo médico esteve, até há bem pouco tempo, orientando as propostas educacionais no ensino especial. A deficiência era vista como uma doença e o aluno como um doente que inspirava cuidados e assistência de diferentes naturezas. As pessoas normalmente responsáveis por esse atendimento o faziam

por caridade e sem qualquer formação especializada ou conhecimento sobre a natureza da deficiência ou sobre as necessidades e adaptações especiais para o aprendizado. Para atingir seus objetivos, as atividades desenvolvidas nessas escolas especiais orientavam-se metodologicamente em propostas de adestramento motor, memorização de tarefas, cumprimento de ordens e outras atividades que contribuíssem para a adequação do aluno especial às exigências e normas ditadas pela sociedade.

Somente em 1906, após a Proclamação da República, sob influência das novas idéias de modernização do país e dos conhecimentos adquiridos por profissionais que retornavam de seus estudos na Europa, as escolas públicas no Rio de Janeiro começam a implementar ações no campo da educação especial. Inicialmente, esse serviço atendia somente a alunos com deficiência mental. Foram criadas normas, procedimentos de avaliação e seleção dos alunos com deficiência mental, com o objetivo de indicar quais deles seriam elegíveis para o atendimento em classes especiais.

Segundo Bueno (1993), somando-se aos serviços de Higiene Mental, na área da Medicina, a Psicologia se introduz, passando a “oferecer o aval do especialista para a segregação dos que ‘prejudicavam’ o bom andamento da escola” (Bueno, 1993). Em 1942, os Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, por exemplo, recomendavam que fossem criadas classes especiais com número reduzido de alunos para atender aos alunos-problema, já que a deficiência mental constituía um sério empecilho à redução do número de repetentes (Bueno, 1993). Essas classes especiais terminaram por ser um reduto de discriminação e exclusão também de alunos que, por outros motivos, apresentavam dificuldades de aprendizagem, sem qualquer comprometimento ou deficiência mental.

A partir das décadas de 60 e 70, o ensino especial tomou novo impulso com a criação de instituições especializadas, de iniciativa privada, e o aumento do número de classes e escolas especiais na rede pública. Orientados sob o paradigma de serviços, vários centros de reabilitação de todos os tipos de deficiência são criados, voltando-se para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Ao lado desse aumento quantitativo, observamos o surgimento, ainda que reduzido, de políticas públicas mais eficazes que procuravam garantir e orientar o trabalho no campo da educação especial. Na Lei de Diretrizes e Bases- LDB (Lei

nº 4024/61) fica explícita a preocupação do poder público com a educação especial no país e a Lei nº 5692/71 introduz a visão tecnicista em relação ao aluno com deficiência no contexto escolar e sugere a implementação de técnicas e serviços especializados para seu atendimento. O Conselho Nacional de Educação Especial - CENESP- foi criado por decreto, em 1973, com o intuito de funcionar como representação do poder público neste campo específico da educação.

Nos anos 80, desponta pela primeira vez no cenário brasileiro a discussão sobre as transformações significativas que deveriam ocorrer para a viabilização de projetos educacionais mais inclusivos, orientados pelo novo paradigma de suporte e o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

No cenário político-social brasileiro, as iniciativas mais pontuais em relação à necessidade de se criar mecanismos de inclusão no sistema educacional encontram apoio e subsídios nas idéias levantadas por diferentes movimentos sociais, documentos e leis, que surgiram como resultado de uma maior mobilização da sociedade em relação à necessidade de garantir o direito de todos à educação e ao exercício da cidadania.

Ao longo dessa trajetória, citamos a Constituição Federal de 1988, que já recomenda o “atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino” (art.208). E também destacamos a Declaração de Salamanca, redigida em 1994, por cerca de cem países reunidos em conferência internacional apoiada pela UNESCO, realizada em Salamanca, na Espanha, como um importante marco na luta pelos direitos humanos, pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas e pela participação social efetiva da pessoa com deficiência como cidadão.

Após a Declaração de Salamanca, o movimento de educação inclusiva ganha força e vários países passam a orientar suas ações tendo como base os princípios e as propostas redigidas e assinadas em comum acordo. Neste documento, diferentes países defendem a idéia de que o sistema educacional deve organizar-se de forma a atender a todos os alunos, onde o sistema de segregação de alunos com necessidades educacionais especiais em instituições especializadas não é recomendado. Segundo este princípio, a escola deverá utilizar recursos, programas, serviços e tecnologias disponíveis para todos os alunos, adaptando o currículo, apenas quando necessário, para atender aos alunos com necessidades especiais. Na perspectiva da inclusão, é de responsabilidade do sistema educacional e das

instituições escolares a criação dos suportes para viabilizar o acesso ao currículo e a quebra de barreiras que impeçam ou dificultem o aprendizado de todos os alunos.

Desde a década de 90 até os dias de hoje, observamos que a proposta da inclusão foi aceita como desafio e algumas transformações ocorreram no sistema educacional brasileiro com o objetivo de oferecer condições para sua implementação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, reafirmam a intenção do governo em trabalhar neste sentido, e também as orientações do MEC e da Secretaria de Educação Especial, que determinam “o direito ao acesso ao ensino público, preferencialmente na rede regular de ensino, a toda e qualquer criança com necessidades educacionais especiais”.

Devido aos limites que o objeto de investigação de nosso estudo nos impõe, não nos deteremos a uma análise mais profunda e específica sobre os resultados obtidos da inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto educacional brasileiro. Sabemos que existem barreiras e dificuldades a serem superadas pela sociedade como um todo em relação ao processo de inclusão educacional do aluno com alguma deficiência. Aos poucos, amplia-se a conscientização social sobre o caráter discriminador e segregador que perpassa a proposta de trabalho em espaços especiais, destinados somente ao atendimento de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, de forma isolada dos demais alunos.

Atualmente, no contexto educacional brasileiro, observamos várias iniciativas do poder público que procuram criar medidas legais para que seja garantido o acesso desse aluno ao ensino regular. Porém, sabemos que ainda é bastante contraditório e problemático esse processo de inclusão educacional. A inclusão não ocorre somente com a inserção do aluno num mesmo espaço físico, nem está condicionada apenas à assinatura de um decreto ou lei. Inúmeras transformações são necessárias, e essas transformações dependem de uma complexa rede de adaptações por parte de diferentes setores, para que, efetivamente, o aluno sinta-se integrado ao grupo, participando do processo de construção de conhecimento e de socialização.

Longe ainda do que seria ideal, observamos que diferentes propostas de integração e inclusão total do aluno com deficiência vêm ocorrendo no Brasil, na rede pública e privada de ensino. São tentativas de implementação da proposta de inclusão que pretendem inserir este aluno no contexto do ensino regular ou o mais

próximo possível dessa realidade. Porém, esse processo de integração e inclusão, muitas vezes, é lento e sofre resistência de diferentes naturezas. Barreiras físicas, humanas, sociais ou políticas, como por exemplo, a inadequação dos prédios escolares, a falta de uma orientação política-educacional que priorize e viabilize a inclusão, a incompreensão e não aceitação dos responsáveis, o despreparo dos profissionais da educação para o atendimento, o preconceito em relação à deficiência e ao deficiente são alguns dos problemas que perpassam a educação e dificultam ou impedem as iniciativas inclusivas. São barreiras ou dificuldades que não justificam a imobilidade em relação ao movimento integrador, mas que sinalizam os caminhos a serem revistos, repensados e reformulados para a construção de um sistema educacional mais democrático e de melhor qualidade para todos aqueles a que se destina.

2.4

Educação Especial e o aluno com seqüela de paralisia cerebral

Levando-se em consideração as transformações ocorridas no campo da educação especial no contexto educacional brasileiro, pretendemos colocar em discussão o atendimento oferecido aos alunos com seqüelas de paralisia cerebral. O aprofundamento de nosso estudo sobre as características e necessidades especiais do aluno com paralisia cerebral tem como objetivo recolher informações que permitam a melhor compreensão do grupo de alunos que é foco de nossa investigação. Este grupo será abordado detalhadamente, mais adiante, na apresentação da proposta de pesquisa-intervenção, desenvolvida ao longo da *Oficina de Fotos&Graphias*, objeto de nosso trabalho.

Cabe destacar que o grupo envolvido na pesquisa realizada em campo era formado por onze alunos, oriundos de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, sendo que seis desses alunos freqüentavam escola especial, e os outros cinco freqüentavam escola regular. Os seis alunos da escola especial apresentavam seqüelas de paralisia cerebral e a necessidade de diferentes tipos de adaptações para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem,

para comunicação, locomoção e para o exercício das atividades básicas da vida diária.

A paralisia cerebral é um quadro ou estado patológico estabelecido como consequência de uma lesão irreversível no encéfalo e que ocasiona alterações de ordem motora no corpo humano. De acordo com Basil (In: Coll, 1995, p.252), a definição mais aceita procede dos países de língua inglesa onde a paralisia cerebral é definida como uma:

seqüela de um comprometimento encefálico que se caracteriza, primordialmente, por um distúrbio persistente, mas não variável, do tônus, da postura e do movimento que surge na primeira infância e não somente é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, mas que se deve, também, à influência que esta lesão exerce na maturação neurológica.

Essa disfunção do encéfalo, denominada como *paralisia cerebral* ou *encefalopatia crônica da infância*, ocorre antes de o crescimento e desenvolvimento da criança estarem completos, ou seja, no período pré-natal ou durante a primeira infância (até os três anos de idade). O quadro clínico que se estabelece após a lesão é permanente, uma vez que esta lesão é estável, não progressiva e localiza-se em estruturas do encéfalo responsáveis pela motricidade. Caracteriza-se como um distúrbio motor complexo e variável que pode incluir aumento ou diminuição do tônus muscular, alterações da postura ou equilíbrio e/ou coordenação e precisão dos movimentos. Como a lesão não se agrava com o tempo, a criança pode conseguir progressos em relação ao seu desenvolvimento, desde que receba os cuidados necessários, atenção, educação e a reabilitação mais adequada para seu caso.

As causas da paralisia cerebral podem ser decorrentes de fatores pré-natais, peri-natais ou pós-natais (Nielsen, 1999; Comdef-Rio, 2003; Coll, 1995). Os fatores pré-natais são aqueles que interferem na formação do feto, ainda durante a gestação, e que podem ter como causa diferentes fatores que afetam o desenvolvimento normal do cérebro da criança, tais como: ameaça de aborto, choque direto no abdômen da mãe, infecções (rubéola, toxoplasmose ou sífilis), distúrbios metabólicos, incompatibilidade sanguínea, lesões cerebrais causadas por hemorragias ou anemia da gestante, exposição ao RaioX, anoxias, hipotensão, uso de drogas e abuso de fumo e álcool durante a gestação.

Os fatores perinatais são aqueles que lesionam o encéfalo da criança no momento do parto e que podem ser ocasionados por anoxia (asfixia por obstrução do cordão umbilical ou por problemas com a anestesia ou devido ao parto demasiadamente prolongado), traumatismos por uso indevido de fórceps, mudanças bruscas de pressão ou hipertermia. Os fatores pós-natais afetam a criança no período de seu nascimento ou até os três primeiros anos, quando o sistema nervoso está em desenvolvimento. Podem ter como origem infecções como meningite ou encefalite, traumatismos na cabeça sofridos em acidentes graves, acidentes anestésicos, desidratações, distúrbios vasculares, intoxicações por medicamentos, venenos, substâncias tóxicas, radiações.

A variação na localização das lesões determina tipos diferentes de envolvimento neuro-muscular e de comprometimento motor e postural. Esses diferentes tipos são denominados como paralisia cerebral do tipo espástica, atetóide, atáxica, mista ou coreoatetósica. Os tipos espástica e atetóide são mais comuns e podem aparecer combinações entre os tipos em proporções variadas. Pode ocorrer que a criança com paralisia cerebral também tenha uma deficiência mental, mas isso não acontece necessariamente. A paralisia cerebral não está associada diretamente à deficiência mental, mas pode ocorrer a combinação das duas deficiências numa só criança. Em muitos casos, a criança tem paralisia cerebral mas sua mente está totalmente preservada, e o que dificulta seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização são os fatores relacionados à dificuldade de comunicação e à coordenação motora.

As principais características dos tipos de paralisia cerebral podem ser resumidamente descritas como:

a) tipo espástica: quadro de espasticidade ocasionado por lesão no córtex motor. Músculos facilmente irritáveis que se contraem com o menor estímulo. Músculos rígidos ou tensos, contraídos e resistentes ao movimento, movimentos lentos e desajeitados. Parte inferior das pernas produz movimento cruzado na altura do tornozelo. Contração dos músculos nas pernas ocasiona andar nas pontas dos pés e o calcanhar não toca no chão. Padrão de rigidez varia para cada criança, que necessita estar bem posicionada.

b) tipo atetóide: quadro de atetose ocasiona movimentos involuntários das partes do corpo afetadas (face, torção das mãos), língua em projeção, dificuldade de controlar a saliva. Corpo pode produzir movimentos bruscos, súbitos, ondulatórios e movimentos lentos e contorcidos. Movimentos arritmados alternados com movimentos voluntários ocasionando incoordenação global. Podem apresentar problemas de comunicação quando os músculos da fala são afetados. Podem ocorrer problemas de visão, dificuldade de fixação visual para acompanhar deslocamentos, dissociação do movimento olho-cabeça, estrabismo.

c) tipo atáxica: quadro de ataxia ocasionado por lesão no cerebelo. Desequilíbrio motor, falta de coordenação e de percepção dimensional, nistagmo (rápido movimento dos olhos). Marcha desequilibrada, com pés afastados. Hipotonia muscular, incoordenação estática e marcha titubeante. Dificuldades para sentar ou ficar de pé, necessitando de suporte físico para sentar.

d) tipo mista: combinação de tipos; mais freqüentes: espástica e atetósica

e) tipo coreoatetósica: tônus flutuante mais dirigido para as extremidades dos membros superiores, sem um fim; movimentos excessivos dos dedos (quadro raro).

Outra forma de caracterização da paralisia cerebral está relacionada aos membros que foram atingidos com a lesão e que tiveram seus movimentos comprometidos. A terminologia utilizada para sua designação é:

a) Paraplegia ou diplegia - quando os membros inferiores são afetados e a incapacidade de andar é o principal sintoma.

b) Tetraplegia - quatro membros são afetados.

c) Triplegia - três membros são afetados.

d) Hemiplegia - dois membros do mesmo lado do corpo são afetados.

e) Monoplegia - somente um membro é afetado.

Dependendo da intensidade do comprometimento causado pela lesão, a paralisia cerebral é caracterizada, também, de acordo com o grau de incapacidade, que vem a ser classificado como leve, moderado ou severo.

O desenvolvimento global da criança com paralisia cerebral pode ser afetado em outros aspectos, como a consequência das dificuldades que ela possa vir a ter na percepção e nas relações com o meio, com o outro e consigo própria. As disfunções motoras decorrentes da paralisia cerebral podem afetar o desenvolvimento psicológico da criança, como também, podem provocar atrasos e alterações na linguagem e motricidade, devido aos reflexos involuntários que a criança não consegue inibir. Seu desenvolvimento cognitivo pode ser afetado e prejudicado em função de sua dificuldade em atuar sobre o mundo físico, decorrente de suas limitações sensório-motoras e de linguagem, o que pode vir a comprometer o desenvolvimento das capacidades lógicas, de interação e de domínio das práticas culturais, que vão desde as atividades da vida diária até o domínio da leitura e da escrita. A dificuldade de comunicação e expressão e o domínio da língua falada e escrita podem terminar por prejudicar as interações sociais e o movimento de integração e inclusão social. Excluída do convívio social, essa criança pode desenvolver um baixo conceito de auto-estima e perder a motivação para intercambiar experiências e estabelecer interações, o que repercutirá na sua vida adulta.

Dentro deste quadro, ressaltamos a importância da intervenção do trabalho pedagógico e do atendimento clínico e fisioterápico como procedimentos indicados para auxiliar no desenvolvimento pleno das capacidades da criança com paralisia cerebral e sua inserção no meio educacional e social.

Desde muito tempo, a sociedade vem estabelecendo relações extremamente segregadoras e estigmatizantes com as pessoas que apresentam seqüelas de paralisia cerebral. Na maioria dos casos, suas características físicas são desviantes da norma padrão, assim como sua forma de locomoção e comunicação, e isso, muitas vezes, levou e ainda leva a uma visão deturpada sobre a pessoa em si. A sociedade julga, classifica e segrega essa pessoa em função da sua aparência, negando-lhe a chance de revelar as potencialidades e possibilidades, que podem estar além de sua deficiência.

Ao longo da história da educação no Brasil, observamos que os alunos com paralisia cerebral ou com deficiências mais severas foram excluídos do sistema educacional durante décadas. Mesmo com o incremento das campanhas nacionais

voltadas para a educação especial, que surgem na década de 50, os serviços educacionais não eram destinados a todos. Como nos diz Carvalho (2000, p.30), “as pessoas que apresentavam múltipla deficiência ou limitações mais graves estavam excluídas dos programas educacionais”. Aqueles que apresentavam paralisia cerebral e deficiências múltiplas e severas sequer eram mencionados nas campanhas e eram considerados inelegíveis para o atendimento, mesmo no contexto das escolas especiais.

Nos EUA, na década de 1970-1980, a legislação americana já garantia o atendimento educacional para todos os alunos com deficiência, sobretudo para aqueles mais comprometidos. As famílias começaram a lutar pelo direito constitucional à educação, garantindo o acesso à escola a seus filhos com qualquer tipo de deficiência. Em alguns casos eram utilizados recursos judiciais para fazer valer esse direito. Nesse período, no Brasil, alguns estados mais desenvolvidos já reconheciam, em suas legislações locais, o direito ao atendimento especializado aos alunos com deficiência. Porém, o aluno com deficiência mais severa continuou excluído do atendimento educacional sistemático. Algumas instituições filantrópicas ofereciam atendimento especializado e segregado do convívio com os demais alunos, ainda de caráter médico-assistencialista:

A atenção a esses alunos era dada pelas instituições filantrópicas e consistia muito mais em cuidados pessoais e assistenciais do que em atendimento educacional propriamente dito. Quanto aos pais, viam na instituição a possibilidade de deixar o filho em local seguro, enquanto dispunham de algum tempo para trabalhar e cuidar dos demais interesses da família..

Na visão dos professores, não havia muito o que fazer com os alunos, frente às limitações que suas deficiências lhes impunham. (Carvalho, 2000, p.31)

A partir dos anos 80, observamos avanços em relação ao campo da educação especial em diferentes países. Acompanhando a evolução das pesquisas na área médica, de reabilitação e de informática, surgem novos estudos e propostas educacionais que procuram garantir o acesso de qualquer pessoa à escola e sua efetiva participação no processo de construção de conhecimento de forma inclusiva. Além dessas iniciativas, são criadas políticas adequadas e leis que procuram assegurar os serviços de atendimento para as pessoas com deficiência. No cenário educacional brasileiro, a Constituição Federal (1988) prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art.208), assim

como a Lei nº 7853/89 define como norma, em âmbito federal, a matrícula compulsória dos portadores de deficiência nos sistemas educacionais.

Apesar dessas iniciativas legais e da maior conscientização social sobre os direitos da pessoa com deficiência, sabemos que, ainda hoje, o cumprimento da legislação não foi efetivamente alcançado em todos os estados do Brasil. Muitas crianças e jovens com deficiência ainda se encontram fora do sistema público educacional ou são atendidos em espaços segregados ou em instituições filantrópicas particulares. Isso ocorre, principalmente, com alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, em decorrência de paralisia cerebral ou de deficiências múltiplas e severas.

O movimento atual brasileiro focaliza a expansão das ofertas de atendimento, que ainda estão aquém da demanda, principalmente no interior do país. (...) Com relação às pessoas com deficiências múltiplas e severas, alguns avanços já podem ser registrados, embora ainda não nacionalizados. (...) O Ministério da Educação já fazia constar, desde os anos 80 em documentos técnicos, a deficiência múltipla. (...) A questão principal não era tanto de incentivo ou de políticas educacionais, mas de credibilidade. Achava-se que essas pessoas não tinham acesso ao saber, em face de suas múltiplas e severas limitações. Além da atenção médica, prevalecia a convicção de que estavam aquém dos objetivos educacionais (Carvalho, 2000, p.33).

Desde a década de 90, observamos o início do movimento de inclusão do aluno com necessidades especiais de aprendizagem na rede regular de ensino. Sob orientação da política de democratização do ensino e da perspectiva de transformação de uma *escola para todos*, algumas iniciativas são implementadas, tanto na rede pública como em escolas particulares, com o objetivo de garantir a inserção do aluno com deficiência diretamente no contexto da classe comum em escola regular. Essas transformações acarretaram um maior acesso à escola por parte dos alunos com deficiências severas, em decorrência não só do aumento da oferta de vagas e do direito à matrícula compulsória, como também da maior conscientização dos familiares na luta pelos seus direitos que estão assegurados por lei.

Em relação aos alunos com paralisia cerebral, ainda hoje o trabalho pedagógico costuma ser realizado no contexto especializado, ou seja, no interior da escola especial. A escola especial é compreendida como um espaço paralelo à rede regular de ensino, onde o aluno é atendido num contexto separado e convive apenas com alunos que também apresentam necessidades especiais de aprendizagem,

devido à deficiência física, mental, sensorial, múltiplas deficiências ou distúrbio de comportamento.

De acordo com o documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o atendimento em escolas especiais pode ser oferecido aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, nos casos em que:

...requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover - pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. É importante que esse atendimento, sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (p.24).

No que se refere à Educação Especial, a legislação atual abre espaço para o convívio de diferentes práticas educativas, segregadoras, integradoras ou inclusivas. Os alunos com paralisia cerebral muitas vezes são encaminhados para o espaço segregado da escola especial, não por sua incapacidade de acompanhar o trabalho em classe comum, mas pela falta de estrutura física e material e da equipe pedagógica da escola regular em buscar romper as barreiras de diferentes naturezas que impedem a inclusão deste aluno. Como consequência, ainda nos dias de hoje, esses alunos têm seu convívio, no contexto escolar, restrito ao grupo de crianças ou jovens também com deficiência. A prática de encaminhar a pessoa com deficiência física para uma escola especial, iniciada em 1832 em Munique, na Alemanha, com “a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos” (Mazzota, 1999, p.20), persiste ainda hoje, apesar de todo movimento a favor da inclusão.

2.5

Contribuições de Vygotsky na construção de um projeto inclusivo de educação.

O objetivo central de nosso estudo é pensar sobre a possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas não segregadoras, fundamentadas no paradigma da inclusão e na concepção de que a relação alteritária e dialógica, estabelecida entre a pessoa com e sem deficiência física, mental ou sensorial, assim como a relação dialética entre o social e o individual, entre o particular e o universal, devem ser considerados como referenciais básicos para a construção de uma sociedade menos discriminadora e excludente e de um sistema educacional inclusivo.

Partimos do princípio de que é preciso estimular e viabilizar o permanente diálogo entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo - alunos, responsáveis, educadores, funcionários, comunidade -, para que sejam pensadas, transformadas e criadas as reformulações e adaptações necessárias ao atendimento das necessidades especiais que os alunos possam apresentar. Acreditamos que a efetiva consolidação do direito à educação a todos os alunos e a inclusão do aluno com necessidades especiais de aprendizagem no ensino regular requerem alterações significativas nos pressupostos e nas práticas pedagógicos. Temos como objetivo analisar as implicações desta proposta inclusiva de educação levantando os desafios e as possibilidades de a escola construir coletivamente as condições para atender à diversidade de seus alunos. Destacamos as contribuições da arte no processo educativo e sua dimensão inclusiva enquanto forma de expressão e comunicação potencialmente aberta a todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais.

A revisão nos pressupostos que orientam o trabalho no campo da educação especial, no contexto educacional brasileiro atual, vem recebendo inúmeras influências e contribuições de pesquisas e publicações nacionais e internacionais que envolvem estudos sobre este campo de investigação. Nos últimos anos, observamos que, junto com o aumento do número de alunos com necessidades especiais frequentando a escola regular ou especial, também cresceu o número de publicações e de investigações sistemáticas desenvolvidas sobre o campo da educação especial, envolvendo a pessoa com deficiência e o estudo mais específico sobre os diferentes tipos de deficiência.

Nesse cenário, destacamos as contribuições dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1896-1934), ao longo de sua vasta obra. Vários são os autores e pesquisadores que estão se dedicando ao estudo e resgate do pensamento deste autor, devido à atualidade de sua obra. O pensamento de Vygotsky nos ajuda a refletir sobre diferentes questões que despontam no mundo contemporâneo e é, sobretudo, referência importante na análise e fundamentação teórico-metodológica das propostas atualmente desenvolvidas no campo da educação especial e da inclusão educacional.

Vygotsky dedicou grande parte de seus estudos à educação especial e desenvolveu várias pesquisas nesse campo. Sua formação profissional e vida acadêmica foram bastante diversificadas, assim como seu campo de atuação profissional. Vygotsky foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, e desenvolveu seu trabalho em diferentes instituições de ensino e pesquisa. No campo específico da educação especial, salientamos suas experiências no Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, iniciadas em 1925, que foi transformado, no ano de 1929, no Instituto de Estudos das Deficiências, em Moscou (Oliveira, 1993).

O resgate do pensamento de Vygotsky nos auxilia na revisão, fundamentação e construção de uma nova proposta pedagógica, que procura incluir os alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem no contexto do ensino regular. Em suas pesquisas, Vygotsky teceu duras críticas contra o sistema educacional vigente na época que, na maioria das vezes, reduzia o trabalho da educação especial a ações que visavam apenas o ajuste de comportamento do aluno com deficiência aos padrões sociais ou tinha como objetivo treinar este aluno para o domínio das rotinas da vida diária. Neste contexto, a proposta da escola distanciava-se dos objetivos pedagógicos em si, da perspectiva de oferecer condições para a construção de conhecimento nos diferentes campos do saber. O aluno com necessidades especiais de aprendizagem era segregado do convívio social e desacreditado em relação a seu potencial de desenvolvimento cognitivo, por ser uma pessoa com deficiência. As dificuldades ou a deficiência em si eram compreendidas como características que limitavam ou inviabilizavam a aprendizagem e justificavam a falta de empenho e investimento em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O pensamento de Vygotsky refuta essa visão preconceituosa, quando ele arrisca um novo e diferenciado olhar sobre a pessoa com deficiência, e nos leva a focar, prioritariamente, suas possibilidades e não a deficiência em si ou as impossibilidades dela decorrentes. Segundo Vygotsky (1987, p.28), “a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários”.

Este pressuposto básico orientou a construção do projeto de pesquisa-intervenção, denominado *Oficina de Photos&Graphias*, que é objeto de nossa investigação. A oficina originalmente foi pensada como espaço de experimentação e de pesquisa sobre a possibilidade de criação de uma proposta inclusiva de educação no interior de uma escola especial. Reconhecendo que a escola especial, muitas vezes, impede ou dificulta o convívio dos alunos com necessidades especiais com os demais alunos, que freqüentam a escola regular, planejamos a formação de um grupo heterogêneo que viabilizasse este convívio.

Assim, a oficina se caracterizou como uma experiência de trabalho e formação, construída na parceria entre alunos e professores, jovens e adultos, onde se procurou respeitar a complexidade, diversidade e variedade de características que distinguem os diferentes sujeitos, seres singulares que provêm de contextos culturais variados.

Entendemos que o que distingue essa experiência é o fato de ter sido ela realizada no interior de uma escola especial, invertendo, por essa razão, o sentido tradicional do movimento de inclusão. Neste caso, foram os alunos ditos normais, oriundos da escola regular, que foram inseridos no contexto e na rotina de uma escola especial. Acreditamos que a experiência desse movimento de inclusão não convencional ampliou as possibilidades de alteração da rotina escolar, provocando situações de tensão, estranhamento e reflexão, além de mobilizar transformações significativas no meio e nos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa-intervenção.

Ao mesmo tempo em que pretendíamos com esta pesquisa provocar uma reflexão sobre a visão preconceituosa que a sociedade ainda tem sobre a pessoa com deficiência, tínhamos como objetivo instigar o questionamento sobre a autoimagem que a pessoa com deficiência tem de si mesmo e dos outros. Desta forma, a tensão entre as diferentes formas de percepção entre o Eu e o Outro, entre a

pessoa com e sem deficiência e o meio social, foram reveladas e resgatadas como material de reflexão no espaço de vivência da oficina, no diálogo entre palavras e imagens.

Em princípio, partimos da idéia de que todos os participantes poderiam, de alguma forma, usufruir deste espaço de diálogo, de expressão artística e de conhecimento, independentemente de suas características ou limitações. O desafio maior seria enfrentar suas limitações físicas e de comunicação, que poderiam dificultar o processo de socialização e de expressão através da linguagem fotográfica e das demais linguagens artísticas. Pensar nas características positivas de cada um dos componentes do grupo, formado por jovens com e sem deficiência, foi nosso ponto de partida para criar as adaptações necessárias que viabilizaram o acesso diferenciado à linguagem fotográfica e, também, inspiraram o grupo a descobrir formas não convencionais de diálogo e de comunicação. Cabe destacar que, no grupo pesquisado, somente um dos seis alunos com necessidades especiais de aprendizagem comunicava-se verbalmente com alguma facilidade. Os demais alunos da escola especial apresentavam dificuldades de verbalização e comunicavam-se utilizando gestos, sons, palavras soltas e expressão facial.

A reflexão de Vygotsky sobre o importante papel das interações sociais no processo de aprendizagem orientou nossa investigação e a construção da proposta metodológica de trabalho na oficina. Vygotsky destaca o processo de interação constante entre o sujeito, o grupo e o contexto onde está inserido como condição para que, juntos, possam encontrar diferentes alternativas e estratégias que viabilizem a construção de conhecimentos, valores e subjetividades. Neste processo de ensino-aprendizagem interativo, o autor ressalta o papel do professor como mediador, auxiliando o aluno a superar suas dificuldades em relação à formação de conceitos, socialização, comunicação, etc.

Um dos objetivos da oficina era propiciar esta interação entre jovens e adultos com características distintas. Desta forma, o grupo foi formado por uma turma de seis alunos da escola especial que apresentavam diferentes seqüelas de paralisia cerebral e tinham idades diferentes, entre 15 e 24 anos, no início do projeto. A eles se juntou o outro grupo de alunos, os quais vinham de uma mesma escola regular, porém de turmas diferentes e com idades que variavam entre 15 e 21 anos, quando iniciamos as atividades. A formação deste grupo bastante heterogê-

neo tinha como principal propósito motivar diferentes formas de interação, diálogo, auxílio mútuo e aprendizado em parcerias.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* apresentado por Vygotsky traz uma visão prospectiva de desenvolvimento e ressalta a importância do papel mediador do educador e do próprio grupo naquilo que o aluno pode vir a aprender e no que pode vir a ser. Segundo seu pensamento, o processo de aprendizagem se constitui no social e é mediado pelo encontro entre diferentes sujeitos, na pluralidade característica das relações humanas. Vygotsky compreende a aprendizagem humana como um processo onde o homem constrói conhecimento no compartilhar da vida intelectual daqueles que o rodeiam, interagindo socialmente e aprendendo com os outros.

Ao refletir sobre o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2000, p.75) afirma que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapicológica)”. O processo de desenvolvimento das funções superiores depende da incorporação e internalização de padrões e formas de relação experienciadas com os outros

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre quando a criança, de acordo com seu grau de desenvolvimento prévio, interage com o outro incorporando os signos, símbolos e novos padrões apresentados por este outro com quem interage. A partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, podemos compreender a importância do outro no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky, é preciso avaliar tanto aquilo que a criança consegue realizar sozinha quanto o que faz com a ajuda do outro para estabelecermos o nível evolutivo e de desenvolvimento da criança. Este outro que interage no processo de aprendizagem tem o papel de mediador e atua como agente de seu desenvolvimento.

Nos depoimentos transcritos a seguir, de duas alunas que fizeram parte da *Oficina de Photos&Graphias* e da professora da escola especial, observamos que é destacada a importância da mediação desencadeada entre os próprios alunos como um fator que possibilita o crescimento, a interação e a aprendizagem no grupo. O repórter perguntou o que achavam da proposta inclusiva da oficina de propor o trabalho integrado entre jovens com e sem deficiência e elas responderam (depoimentos extraídos do vídeo produzido para o programa *Nós da Escola*,

gravado pela *Multirio* durante uma aula-passeio no Jardim Botânico, em setembro de 2002):

Tem coisas que a gente sabe que eles não conseguem fazer, mas a gente ajuda. Tem coisas que a gente tem um pouco de dificuldade que até eles mesmos podem ajudar a gente. Isto é que é legal no nosso contato com eles (Alcione).

Eu comecei, assim, a ter mais intimidade, a entender como eles são, como eles vivem... (Melize).

É maravilhoso porque é um trabalho de ajuda mútua. É um trabalho que é bom tanto pra eles como para os alunos da outra escola, que passam a entender mais os problemas da sociedade. Passam a ter um exercício maior de cidadania (Professora Claudia).

Nos diferentes depoimentos percebemos o reconhecimento de que existem características que distinguem os alunos, porém essas características não são tomadas como obstáculos intransponíveis para as interações, mas como motivação para o trabalho em parceria, para ações solidárias onde as diferenças são respeitadas e valorizadas nas mediações consolidadas no grupo e em grupo.

A importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos é destacada por Vygotsky. Partindo de uma visão interacionista, o autor afirma que o homem é um ser social que está constantemente submetido a um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos. Segundo sua concepção, o ser humano é essencialmente histórico e, portanto, sujeito às especificidades de seu contexto cultural.

Para o autor, o indivíduo tem papel ativo em seu próprio processo de desenvolvimento, não estando passivamente submetido apenas aos mecanismos de maturação ou às imposições do ambiente. O papel da linguagem é destacado como essencial no processo de desenvolvimento do ser humano que, segundo Vygotsky, precisa ser olhado de forma prospectiva, ampliando o foco para além da análise do momento atual e investigando o que está por acontecer em sua trajetória.

A idéia de transformação e movimento é central nesta abordagem que coloca em destaque o papel dos processos que ainda não estão consolidados no percurso do desenvolvimento do indivíduo e que poderão ser atingidos ao longo do processo educativo.

A discussão do autor sobre a importância do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo nos leva a refletir sobre a intervenção pedagógica e o papel do educador como mediador na construção do conhecimento e no processo de desenvolvimento do educando. Nas palavras de Vygotsky (1987, p.101), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Ao longo de sua obra, Vygotsky propõe uma nova abordagem para a Psicologia e uma revisão sobre os estudos que envolvem os processos psicológicos. De acordo com seu pensamento, as funções psicológicas são produtos da atividade cerebral e tem um suporte biológico. O autor se contrapõe à idéia de que o cérebro é um sistema de funções fixas e imutáveis e parte do pressuposto de que ele é um sistema aberto, de grande plasticidade. Sua estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Esta plasticidade seria essencial para compreendermos as possibilidades de transformação do homem ao longo de sua história.

Partindo de uma concepção sócio-histórica do homem, Vygotsky afirma que o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, nos modos culturalmente construídos de ordenar o real que, por sua vez, se desenvolvem num processo histórico.

Segundo a teoria de Vygotsky, a mediação da linguagem e dos sistemas simbólicos é essencial na relação do homem com seu meio, uma vez que esta interação não é direta, mas mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana, que podem ser de dois tipos: os instrumentos e os signos. O instrumento é definido como um “elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. O signo é entendido como um “elemento que representa ou expressa outros objetos, eventos, situações”. Enquanto o primeiro auxilia nas ações concretas, o segundo funciona como “instrumento psicológico”, orientador para o próprio indivíduo e para o controle de suas ações psicológicas.

A partir desta reflexão, podemos considerar que no contexto da pesquisa-intervenção, tanto o instrumento da câmera fotográfica como a linguagem simbólica da fotografia são explorados como mediadores do processo de construção de conhecimento, de socialização e de expressão artístico-estética. A utilização do

recurso da câmera fotográfica foi proposta com a intenção de ampliarmos as possibilidades de expressão e de produção artística a todos os alunos, indistintamente. Através da câmera, os alunos com dificuldades de coordenação motora poderiam encontrar uma mediação técnica que possibilitasse sua expressão e produção de signos visuais, através da linguagem fotográfica e de sua integração com as demais linguagens expressivas e de comunicação.

A partir da análise do trabalho desenvolvido e produzido na *Oficina de Fotos&Graphias*, pretendemos colocar em discussão o conceito de inclusão educacional e suas implicações sociais. Acreditamos que, a partir dos pressupostos da arte, da educação e do reconhecimento da importância da educação através da arte, poderemos nos aproximar, sob outra perspectiva, da tendência atual, que orienta a política educacional brasileira, de se evitar a segregação e procurar promover o acesso e permanência do aluno com deficiência física, mental ou sensorial nas situações comuns de ensino. Pretendemos, assim, colocar em discussão a contribuição da arte na educação visando romper com a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular e suas implicações na construção de uma sociedade, onde ainda são marcantes a segregação e a exclusão social.