

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO

Elisabeth Fátima Torres

As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de
Jovens e Adultos da Educação Especial

Tese de doutorado submetida à Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção

João Bosco da Mota Alves

Florianópolis, abril de 2002

As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial

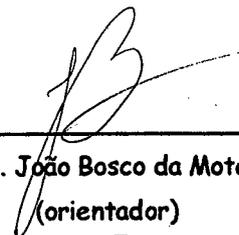
Elisabeth Fátima Torres

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

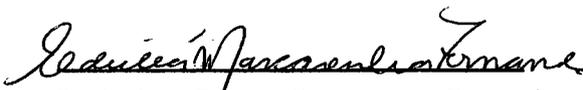


Prof. Dr. Ricardo Miranda Barcia
Coordenador do Curso

Banca Examinadora



Prof. Dr. João Bosco da Mota Alves
(orientador)



Profa. Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes



Prof. Dr. Luis Fernando Jacinto Maia



Prof. Dr. Ricardo Ferreira Pinheiro



Prof. Dra. Vânia Ribas Ulbricht



Profa. Dra Vera Helena Moro Bins Ely

À minha mãe
(*in memoriam*)

Eu queria muito fazer a minha tese e agora que ela está ficando pronta aprendi que ela não é minha, ela é um pouco da contribuição de todas as pessoas que me ouviram, debateram o projeto comigo, me ensinaram o que sabiam e permitiram que eu conhecesse as suas emoções, tanto na academia como fora dela.

Agradeço a todas essas pessoas nas figuras do Alberto, com quem traço o meu caminho, e do Bosco, nosso amigo desde o primeiro abraço.

*Ser humano es un verbo,
hay que llegar a serlo.*
Sergio Bergman

RESUMO

TORRES, Elisabeth Fátima. As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial. Florianópolis, 2002. 196 p. Tese (DSc – Engenharia de Produção). Pós graduação, Programa de Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

São analisados, neste trabalho, fatores que interferem na continuação dos estudos, e especificamente no acesso ao ensino superior, dos alunos atendidos pela modalidade da Educação Especial, dentro da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi desenvolvida a partir da percepção dos professores, sendo os mesmos participantes em caráter de observadores/observados durante o estudo. A parte referente à pesquisa de campo foi realizada em um dos CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) paranaenses que desenvolvem programa de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Destaque é dado às ajudas técnicas informáticas, pelas suas possibilidades de contribuição para com o processo educacional desses educandos.

Palavras-chave: acesso ao ensino superior, deficiências e incapacidades, educação de jovens e adultos, educação especial.

ABSTRACT

TORRES, Elisabeth Fátima. Perspectives on the access of special young and adult people to higher education. Florianópolis, 2002. 196 p. Tese (DSc – Production Engineering). Post graduation - Program of Production Engineering, UFSC, 2002.

The present work aims at analyzing the factors which interfere with the access of special young and adult people to higher education. This research is conducted from the teachers' perspectives, that is, these teachers are participants (observers/observed) of the study. The field work is carried out at CEEBJA (State Center of Basic Education for Young and Adult People) in Paraná, which develop programmes to help students with special education needs. Computer tools are highlighted here, owing to their contribution to the educational process of these special students.

Keywords: access to higher education, disabilities and impairments, education of young and adult people, special education.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	10
1. INTRODUÇÃO	11
1.1 <i>Formulação da situação-problema</i>	12
1.2 <i>Delimitação e importância do estudo</i>	14
1.3 <i>Referencial teórico ou conceitual</i>	17
1.4 <i>Hipóteses</i>	18
1.5 <i>Objetivos</i>	19
1.6 <i>Justificativas</i>	20
1.7 <i>Relevância econômica e social do problema</i>	22
1.8 <i>Situação atual das pesquisas na área: encadeamento do trabalho com trabalhos anteriores ou linhas de pesquisa</i>	24
1.9 <i>Estrutura da tese</i>	25
2. ASPECTOS DA DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE HUMANA	28
2.1 <i>Resenha da construção da atenção à diversidade</i>	29
2.2 <i>A diversidade humana</i>	33
2.3 <i>O que é o normal para o ser humano?</i>	36
2.4 <i>Análise e caracterização dos conceitos elaborados pela OMS</i>	38
2.5 <i>A equiparação de oportunidades</i>	43
3. ASPECTOS EDUCACIONAIS DA ATENÇÃO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA	48
3.1 <i>Modelo para o ambiente educacional estudado</i>	49
3.2 <i>A Educação para Todos</i>	51
3.3 <i>Variações conceituais e de terminologia</i>	55
3.4 <i>As bases legais referentes à atenção a diversidade na educação</i>	58
3.5 <i>O ensino supletivo como educação inclusiva</i>	60
3.6 <i>As ajudas técnicas informáticas e sua contribuição para a educação</i>	63
3.7 <i>A sociedade inclusiva</i>	70
4 METODOLOGIA	74
4.1 <i>Participantes</i>	76
4.2 <i>Coleta de dados</i>	77
4.3 <i>Tratamento e análise dos dados</i>	79
5 O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE	81
5.1 <i>Falhas na formação recebida para atuar na Educação Especial (EE)</i>	84
5.2 <i>Considerações sobre a formação de professores para a EE</i>	85
5.3 <i>Propostas de melhorias para o trabalho na escola</i>	87
5.4 <i>Preferências quanto ao atendimento aos alunos, conforme a limitação</i>	90
5.5 <i>Avaliação da atenção dispensada pela escola aos grupos de alunos</i>	91
5.6 <i>A existência de uma equipe de apoio</i>	92
5.7 <i>O material didático disponível</i>	93
5.8 <i>A participação na elaboração do material didático</i>	95
5.9 <i>Modificações observadas na EE ao longo do tempo</i>	95
5.10 <i>Situações difíceis de lidar</i>	96
5.11 <i>Satisfação com o trabalho</i>	97
6 CRENÇAS, VALORES E ATITUDES	100
6.1 <i>Os sentimentos expressados pelos alunos</i>	103

6.2	<i>As possibilidades para atuação profissional desses alunos</i>	105
6.3	<i>Atitudes conformistas dos alunos</i>	108
6.4	<i>Contato com pessoas portadoras de deficiência fora da escola</i>	109
6.5	<i>Modelos de pessoas adultas para os alunos</i>	111
6.6	<i>A estrutura da família dos alunos</i>	113
6.7	<i>A não-reprovação dos alunos</i>	114
6.8	<i>As barreiras atitudinais</i>	115
6.9	<i>Atitudes e comportamentos associados aos alunos</i>	118
7	APRECIÇÕES SOBRE O ESTUDO E O TRABALHO DOS ALUNOS	120
7.1	<i>Os resultados obtidos com os estudos</i>	123
7.2	<i>A disposição para os estudos</i>	125
7.3	<i>A continuação de estudos</i>	126
7.4	<i>O vestibular e suas dificuldades</i>	130
7.5	<i>As conversas dos alunos com os professores</i>	131
7.6	<i>A influência da família</i>	133
7.7	<i>O trabalho desenvolvido pelos alunos</i>	137
8.	USO E CONHECIMENTO DO COMPUTADOR E DAS AJUDAS TÉCNICAS INFORMÁTICAS	142
8.1	<i>Uso pessoal do computador</i>	145
8.2	<i>Conhecimento sobre recursos úteis aos alunos</i>	148
8.3	<i>Uso do computador na escola</i>	151
8.4	<i>Uso do computador pelos alunos, fora da escola</i>	152
8.5	<i>Ajudas técnicas informáticas no vestibular</i>	155
9.	CONCLUSÕES	160
9.1	<i>Verificação das hipóteses</i>	161
9.2	<i>O alcance dos objetivos</i>	163
9.3	<i>Propostas para outros trabalhos</i>	164
9.4	<i>Considerações finais</i>	166
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
	APÊNDICE A: ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA	177
	APÊNDICE B Grelha de Análise Temática ATITUDES E COMPORTAMENTOS ASSOCIADOS AOS ALUNOS, POR SEUS PROFESSORES, COM JUÍZO DE VALOR	180
	APÊNDICE C Grelha de Análise Temática: EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE	181
	APÊNDICE D Grelha de Análise Temática: CRENÇAS, VALORES E OPINIÕES DOS PROFESSORES	184
	APÊNDICE E Grelha de Análise Temática: APRECIÇÕES SOBRE O ESTUDO E O TRABALHO DOS ALUNOS	187
	APÊNDICE F Grelha de Análise Temática: USO E CONHECIMENTO DE RECURSOS DE INFORMÁTICA	189
	ANEXO A Fragmentos da Lei n 9.394/96	190
	ANEXO B Parcial do censo escolar 2000 – Dados sobre Educação Especial	193
	ANEXO C Informe sobre el desarrollo humano 2001	195
	GLOSSÁRIO	196

Lista de Figuras

Figura 1 Situação pedagógica vista do ângulo humano, segundo Debesse e Mialaret.....	49
Figura 2 Esquema básico das ações entre as partes em uma situação de educação	50
Figura 3 Esquema geral de uma situação de educação, segundo Mialaret.....	51
Figura 4 Matrícula por Nível de Ensino.....	62
Figura 5 Extensão do modelo de Mialaret	158

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é o resultado de um processo contínuo de transformações biológicas, sociais e psicológicas que conduziu à constituição de seres distintos, com uma grande diversidade em suas culturas, em suas personalidades e em seus próprios organismos. Embora a diversidade seja facilmente observada, culturalmente as sociedades humanas procuram se agrupar por semelhanças — são os profissionais de um mesmo ofício, são os torcedores de um mesmo esporte ou time, são os adeptos de um mesmo partido político, são os fiéis de uma mesma crença etc— o que evidencia e chama a atenção para os outros, os que são “os diferentes”.

Como lidar com os diferentes? Quem são os diferentes? No que diz respeito às diferenças orgânicas ainda é mais fácil aceitar a diversidade biológica entre os animais, do que entre os seres humanos. Mas esse quadro apresenta progresso, em relação às formas anteriores como a humanidade lidou com a questão da atenção à diversidade humana, em termos orgânicos. Torres et al.¹ consideram que foram ocorrendo progressos à medida que a humanidade foi passando das sociedades coletoras de alimentos para as sociedades agrícolas e dessas para as sociedades industriais, estando agora chegando às sociedades da informação, as quais poderão permitir, com as suas possibilidades de ajudas técnicas informáticas, reduzir os comprometimentos associados às deficiências e potencializar as habilidades das pessoas por elas afetadas.

Um dos principais aspectos da atenção à diversidade humana se encontra nos ambientes escolares e, referindo-se a esse contexto, é freqüente o uso da expressão “alunos com necessidades especiais” quando se faz referência aos alunos com deficiência que afeta ou o seu processo de aprendizagem ou a sua forma de acesso às informações. Segundo Marchesi e Martín (1995) essa expressão começou a ser utilizada nos anos 60, mas não foi capaz de modificar a concepção dominante.

¹ TORRES, E. F., MAZZONI, A. A., SILVA FILHO J. L. F. e ALVES, J. B. M. O trabalho e sua relação com as pessoas portadoras de deficiência. (em fase de elaboração).

A motivação para iniciar essa investigação também ocorreu num ambiente escolar — no caso, uma universidade — como resultado da oportunidade que a autora teve de trabalhar, pela primeira vez, com um estudante afetado por deficiência, um estudante de Engenharia Civil com paralisia cerebral. Essa experiência foi transformadora e propiciou a condução de outras investigações, inicialmente junto aos professores desse aluno e, mais tarde, com os demais universitários afetados por deficiência, bem como com os professores desses estudantes.

1.1 Formulação da situação-problema

Um questionamento torna-se inevitável para quem atua no ensino superior — no caso da autora, como docente: Por que se encontram tão poucos estudantes afetados por deficiência cursando o ensino superior?

Este questionamento remete a outros, tais como: Quais são as causas que contribuem para que haja tão poucos estudantes afetados por deficiência cursando o ensino superior? O que as IES - Instituições de Ensino Superior, podem fazer para contribuir com a inclusão social dessas pessoas, a começar pela inclusão em seu próprio ambiente? O que ocorre no nível de educação imediatamente anterior ao ensino superior? Quais são as causas que determinam um baixo nível de admissão desses estudantes ao ensino superior? Qual a preparação, motivação e orientação que esses alunos recebem, quando no ensino médio, para continuar os seus estudos?

Essas questões definem uma problemática que sem dúvida abre espaço para diferentes temas de investigação. O acesso e a permanência, nas IES, de pessoas que apresentam limitações em algumas de suas atividades, em função de deficiências orgânicas, constituem-se em um tema de investigação, dentro da linha de pesquisa "Acessibilidade e Tecnologias", na UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, sendo que esse tema foi anteriormente abordado pela autora, na UEM, Universidade

Estadual de Maringá, a partir de 1997, em trabalhos de investigação desenvolvidos junto a outros professores, com a colaboração de funcionários.

O acesso, de forma mais ampla, pode ser compreendido como um processo, o qual inclui toda a preparação, orientação e assistência disponibilizada ao estudante, até o momento da sua aprovação nos exames de admissão ao Ensino Superior, seja via concurso vestibular ou via ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio. Identificam-se assim dois pontos de afinamento nesse processo: a etapa dos exames de admissão e o próprio Ensino Médio. Para as pessoas portadoras de deficiência, que estão com defasagem etária em seus estudos, ou seja, as maiores de quinze anos que não concluíram o Ensino Fundamental e as maiores de dezoito que não concluíram o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos é uma opção para cursar o Ensino Médio. Isto conduz a um refinamento do questionamento anterior em um outro: qual a influência desse ensino público supletivo, no nível de Ensino Médio, no acesso dos estudantes afetados por deficiência às IES?

Neste contexto, sendo os professores, em sua atuação profissional, um dos personagens principais da situação educacional, conforme Debesse e Mialaret (1974), constituem-se eles nos sujeitos do problema escolhido para esta investigação: quais são os principais aspectos da atuação dos docentes da educação especial, dentro do ensino público supletivo, que influenciam no acesso dos seus alunos ao nível do Ensino Superior?

Existe uma controvérsia quanto à terminologia adequada para ser utilizada referindo-se às pessoas que possuem deficiência que lhes limita ou impede o desenvolvimento de atividades consideradas normais, conforme será apresentado no capítulo seguinte, fazendo parte da revisão da literatura. Neste trabalho, foi feita a opção por priorizar o uso da expressão “pessoa portadora de deficiência”, embora em algumas partes deste texto também apareçam as expressões “portadores de necessidades especiais” e “alunos com necessidades especiais”, expressões que, apesar de poderem ser consideradas equivalentes, em termos contextuais,

apresentam diferenças semânticas entre si, estando a primeira dessas expressões restrita a pessoas que possuem limitações para o desempenho de atividades em função de alguma deficiência (ou seja, pessoas que além da deficiência também possuem alguma incapacidade, conforme os conceitos do documento ICIDH da OMS) e as duas últimas aplicando-se a um universo bem maior de pessoas, as quais, não necessariamente possuem alguma deficiência, podendo ser consideradas “portadoras de necessidades especiais”, dentre outras, tanto as mulheres grávidas, como aquelas que carregam crianças de colo, como as pessoas idosas e são considerados “alunos com necessidades especiais” tanto os alunos autistas, como os superdotados, entre outros.

1.2 Delimitação e importância do estudo

O sistema educacional brasileiro continua sendo caracterizado pelo modelo da pirâmide, onde são muito poucos, dentre os alunos que ingressaram no ensino fundamental, os que conseguem atingir a educação superior. Isso se deve mais aos fatores sócio-econômicos do que às capacidades intelectuais do alunado.

Dentro do conjunto de alunos que chega até o ensino superior, uma parte ainda não mensurada, é constituída por pessoas que possuem deficiência que lhes limita algumas atividades, que podem ser deficiências físico-sensoriais e, em tese, também deficiências cognitivas. Foi desenvolvida, em uma universidade pública paranaense, por Mazzoni et al (2001, p. 124) uma pesquisa que pode ser tomada como exemplo do que ocorre em outras instituições, a qual levou esses autores a concluir que dois fatores interferem na captação dos dados referentes a esses alunos: a ausência de um sistema de informação preparado para captá-los na etapa da matrícula, e a compreensão do que seja uma pessoa portadora de necessidades educativas especiais. Segundo esses autores, existem dificuldades para se identificar quais alunos se enquadram nessa expressão.

Conforme a conceituação atual² elaborada pela OMS – Organização Mundial de Saúde – considera-se que a educação é uma das formas de participação das pessoas na sociedade, e o grau de participação de uma pessoa, em qualquer um dos aspectos da vida social, depende diretamente das condições criadas por essa sociedade.

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas por algumas pessoas com deficiência, a maior parte das vezes dificuldades extrínsecas a elas, têm levado muitos estudantes à situação de defasagem etária, caracterizando-os como possível clientela da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O Brasil é um país com carência de profissionais com alta qualificação, e quando se dificulta ou impede-se, o acesso das pessoas portadoras de deficiência ao ensino de qualidade, acaba-se remetendo essas pessoas ao subemprego ou ao seguro social.

E por que são tão poucas as pessoas portadoras de deficiência que alcançam o ensino superior? A discussão dessa questão envolve vários aspectos, entre os quais se podem relacionar fatos e hipóteses: são poucos e recentes os serviços de atendimento a esses estudantes nas universidades; os estudantes não são obrigados a se identificar e se nada lhes for concedido em termos de atenção diferenciada nem têm como fazer isso; os sistemas de informação acadêmicos não estão adaptados para captar os dados referentes a esses alunos; o número desses estudantes, no nível do ensino médio, é pequeno; as dificuldades de acesso à informação para esses estudantes, nos níveis de ensino anteriores, compromete a formação acadêmica dos mesmos. É necessário ressaltar que, a partir do ano de 2000, por dispositivo legal³ do MEC, as IES passam a se preocupar mais com a criação de condições favoráveis à presença desses alunos.

² ICDH2 - *International Classification of Functioning and Disability*, documento elaborado pela OMS.

³ Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Estudos de âmbito regional, conduzidos por Torres et al. (1998), indicaram uma pequena participação de estudantes afetados por deficiência na Universidade Estadual de Maringá, em Maringá - PR, cidade onde está localizado um dos CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, pioneiro na atenção a esse alunado, operando com programa específico para a Educação Especial.

O ambiente escolar, sob o aspecto pedagógico, conforme Debesse e Mialaret (1974) é caracterizado pela presença de quatro coletivos de personagens: os alunos, os professores, os pais e os serviços anexos, sendo que cada um desses grupos interage com os demais em relações dinâmicas de influências, sejam elas intencionais ou não.

O foco de atenção, nesta pesquisa, é o entorno escolar das pessoas portadoras de deficiência que estão estudando, em nível escolar próximo a submeter-se aos exames de admissão ao ensino superior e que estão sendo atendidas pela modalidade da Educação Especial (EE), dentro da EJA. A atenção está sendo dirigida para aqueles alunos que, em função de deficiências corporais (nas quais se incluem também as deficiências cognitivas, conforme a OMS) apresentam limitações para o desempenho de algumas atividades, e por isso, necessitam de uma atenção diferenciada dos professores, para poderem desenvolver-se em seus estudos. Trabalha-se, portanto, com um subconjunto da interseção do conjunto das pessoas portadoras de deficiência, com o conjunto das pessoas que necessitam de atenção especial para desenvolverem seus estudos. Os sujeitos diretos da pesquisa são os professores desses alunos.

Em Maringá, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) é a escola na qual se encontra a maior quantidade de alunos, cerca de 180 no ano de 2001, com distintas deficiências (visual, auditiva, física e cognitiva) sendo atendidos pelo programa de educação especial. Essa escola foi uma das pioneiras, no

estado do Paraná, na adoção do programa de combinação das modalidades da educação de jovens e adultos com a educação especial.

Esse conjunto de fatores levou à escolha do corpo docente que atua no CEEBJA - Maringá para serem os participantes da pesquisa, conduzida com metodologia qualitativa. O alunado dessa cidade tem como opções para continuação de estudos superiores vários cursos, na própria cidade, oferecidos por uma universidade pública estadual e seis faculdades privadas. Embora seja um estudo de caso, restrito a um âmbito regional, acredita-se na representatividade do mesmo, para os objetivos propostos.

1.3 Referencial teórico ou conceitual

O que é diversidade humana? Como são entendidas as relações que se estabelecem entre professores e alunos? Como se processa a aprendizagem em pessoas portadoras de deficiência? Estas foram algumas das questões que levaram à procura de um referencial teórico que abordasse os problemas da educação disponibilizada para as pessoas portadoras de deficiência, numa abordagem sistêmica.

O conceito sobre diversidade humana, aqui apresentado, foi elaborado a partir do próprio pensamento sistêmico, representado por Capra (1995), associando-o também com a ecosofia de Guattari (2000) e com a ergonomia, representada neste trabalho por Dejours (1992).

As teorias de aprendizagem que se adequam a esse conceito de diversidade estão fundamentadas nos pensamentos de Humberto Maturana (⁴), quando defende, por exemplo, a legitimidade da biologia diferente; em Vygotsky (1998), com a valorização da participação do outro na construção das zonas de desenvolvimento

⁴ MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Santiago do Chile: Hachette, 1992, conforme IBAÑEZ S. (1998)

proximal – as ZDPs ⁵ –, e também com a sua preocupação em evitar as visões de mundo limitadas, associadas à educação que ocorre de forma segregada e, em Antonio Battro (1997), com a inserção do espaço digital no ensino e as contribuições da informática para as pessoas portadoras de deficiência. A discussão sobre a normalidade e a deficiência é feita com base em Maturana (⁶), Canguilhem (1995) e as conceituações elaboradas pela Organização Mundial de Saúde - OMS.

A complexidade das relações entre professores e alunos e o ambiente de educação, está representada através dos modelos elaborados por Gaston Mialaret (1976), com a caracterização, inicialmente elaborada por esse autor, dos componentes da ação pedagógica e, posteriormente, desenvolvida por Jacques Ardoino (⁷), que fez a análise da ação dos professores sobre os alunos.

Esta pesquisa está fundamentada no princípio da “educação para todos”, que pode ser compreendido como uma derivação, uma extensão do conceito do “desenho para todos” no aspecto educativo. Este conceito está em permanente construção pela sociedade, contribuindo para tanto o desenvolvimento das ajudas técnicas, a evolução das conceituações e terminologias, como se observa no documento ICIDH 2 (International Classification of Functioning and Disability 2) da OMS, e as convenções internacionais, como é o caso da Declaração de Salamanca, cujos pressupostos estão presentes no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.4 Hipóteses

Para a formulação das hipóteses foram considerados os aspectos referentes à complexidade das relações que se estabelecem no âmbito educacional, quando se está atendendo a alunos afetados por deficiência. Associado a isso se encontram os

⁵ Zona de desenvolvimento proximal: ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

⁶ MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Santiago do Chile: Hachette, 1992, conforme IBAÑEZ S. (1998)

⁷ conforme relatado pelo próprio Mialaret.

pressupostos filosóficos da Declaração de Salamanca, tais como o envolvimento das famílias, a utilização de ajudas técnicas e o contato dos alunos com adultos afetados por deficiência que desempenhem funções sociais valorizadas.

O estudo desses aspectos constituiu-se em fator determinante para a elaboração da seguinte hipótese principal para a pesquisa:

- A infraestrutura de apoio aos alunos e docentes e o ambiente escolar não oferecem condições que viabilizem o equilíbrio de oportunidades, que garante o direito a uma educação de qualidade, de forma a permitir aos alunos afetados por deficiência o acesso ao ensino superior.

Por ser uma hipótese extremamente abrangente, fez-se necessário abordá-la através de hipóteses secundárias, que representam aspectos parciais do problema, tais como:

- H1. Os professores carecem de uma equipe multidisciplinar de apoio
- H2. As ajudas técnicas informáticas e o conhecimento referente às mesmas não é disseminado no ensino fundamental e médio;
- H3. A "não reprovação"⁸ é um fator limitador;
- H4. Os professores podem ser agentes tanto limitadores como facilitadores;
- H5. A participação das famílias, junto à escola, é escassa.

A primeira destas hipóteses relaciona-se à infra-estrutura e as três últimas estão relacionadas ao ambiente escolar. A segunda hipótese está relacionada tanto à infra-estrutura como ao ambiente escolar.

1.5 Objetivos

Este trabalho tem caráter exploratório e propõe-se, através do mesmo, conhecer e compreender o que ocorre na relação professores e estudantes, dentro do

⁸ Modelo de avaliação, informalmente denominado assim por alguns docentes, o qual permite ao aluno ir adiantando na seqüência das séries, até um determinado estágio, sem a necessidade de repetir os conteúdos de uma determinada série, ou disciplina, quando ocorre um baixo aproveitamento.

contexto educacional da associação das modalidades da Educação Especial com a Educação de Jovens e Adultos, que pode influenciar na continuação dos estudos desses alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa definiu-se como objetivo geral: Investigar a atuação dos professores do Ensino Público para Jovens e Adultos, modalidade Educação Especial, e suas percepções sobre as possibilidades desses estudantes avançarem em seus estudos, alcançando a educação superior.

Para alcançar o objetivo geral foi estabelecido um conjunto de sub-objetivos específicos:

- Registrar qual a percepção dos professores sobre as potencialidades desses alunos e alunas;
- Investigar o conhecimento que os professores possuem referentes ao uso de computadores e das ajudas técnicas informáticas;
- Contrastar a tecnologia de informática usada no CEEBJA, para o atendimento aos alunos, com a usada nos exames de admissão ao ensino superior (via vestibular e ENEN);
- Descrever fatores contextuais que interferem na continuação dos estudos desses alunos e alunas;

1.6 Justificativas

A situação pedagógica, vista do ângulo humano, conforme estudos de Debesse e Mialaret (1974), identifica os pais, os educadores e os serviços anexos de educação como sendo os principais atores que interacionam entre si e com os sujeitos por educar.

Em outro estudo, Mialaret (1976) foca a atenção nos educandos e identifica os pais, os educadores e os adultos em geral como sendo uma ação, exercida sobre o grupo dos educandos, que por sua vez reaciona a essa força. São, portanto, muitas e

diversificadas as influências que os alunos recebem no âmbito escolar, sendo os professores responsáveis por muitas dessas influências.

Embora a importância da atuação dos professores no processo educacional seja reconhecida por todos, são ainda muito poucas as pesquisas divulgadas que tiveram como objetivo estudar os aspectos ligados à atividade docente, prevalecendo principalmente na modalidade da Educação Especial, o foco nos estudantes e nas deficiências específicas desses.

A educação de jovens e adultos (EJA) ocupa cerca de 5% das vagas escolares registradas como sendo do ensino especial, conforme estatísticas oficiais referentes ao censo escolar de 1999 (ver Figura 4, capítulo 3). No estado do Paraná, conforme as estatísticas mais recentemente divulgadas pelo INEP, referentes ao censo escolar de 2000, o número de alunos com necessidades especiais, matriculados na EJA e atendidos em classes especiais, é bem maior do que o número registrado nos outros estados brasileiros. No Anexo B são apresentados detalhes desse censo.

Uma melhor compreensão da relação professores e estudantes, na modalidade Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos, sob a ótica da observação dos professores, poderá contribuir com a proposta de alternativas, para estratégias e políticas de ensino, que aproximem as IES da combinação dessas modalidades, podendo assim permitir uma maior participação dos alunos afetados por deficiência nos exames de admissão às IES e inclusive, um melhor desempenho dos mesmos, nessas modalidades de exame.

As habilidades das pessoas só são demonstradas e desenvolvidas quando lhes é permitida a participação social, o que é construído obedecendo-se aos princípios da integração educativa, da acessibilidade, do desenho para todos, da educação para todos e do equilíbrio de oportunidades, princípios esses que serão analisados no próximo capítulo.

Esta pesquisa é parte de uma investigação de âmbito maior, conduzida pelo Grupo de Acessibilidade e Tecnologias da UFSC e teve como inspiração o documento “Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná” em que o Estado reafirma que:

A educação é uma questão de direitos humanos e todos os indivíduos devem ter garantidos o acesso, o ingresso e a permanência, com sucesso, em todo o fluxo da escolarização estabelecido pelo sistema nacional de educação, nas zonas urbana e rural (PARANÁ, 2000).

1.7 Relevância econômica e social do problema

Embora não haja estatísticas a respeito, sabe-se que um grande número de pessoas portadoras de deficiência têm potencial produtivo, tendo algumas dessas pessoas se afastado do mercado de trabalho por deficiência adquirida posteriormente à qualificação profissional. Desse total, uma parte já está inserida no mercado e outra parte, que supõe-se seja mais numerosa, necessita apenas de condições mais favoráveis tais como: condições de acessibilidade; ajudas técnicas e políticas sociais para capacitação e requalificação profissional, para poder ingressar ou retornar ao mercado de trabalho.

Numa época de globalização, em que as regras de competitividade só dão espaço aos mais aptos, pode parecer contraditório analisar a participação das pessoas portadoras de deficiência nesse mercado, por isso é interessante observar a argumentação de Gomes (1998), quando pondera que a educação e o trabalho da pessoa portadora de deficiência não deve ser considerado como um donativo, favor, ato de filantropia ou manifestação piedosa. Esse autor considera que é importante que sejam analisados seus custos e benefícios e questiona:

O que é mais vantajoso: a sociedade arcar com o custo de uma pessoa dependente, que lhe dará nula ou escassa contribuição, ou aplicar em educação especial, para melhorar as suas condições de vida e maximizar o seu aporte à economia e à sociedade? O que é mais vantajoso: manter um portador de necessidades especiais à margem da população economicamente ativa, sustentando-o muitas vezes graças ao orçamento da seguridade social, ou quebrar as barreiras que a separam do trabalho, inclusive reabilitando-o e capacitando-o? (GOMES, 1998, p. 22)

Esta reflexão é mais urgente ainda para as sociedades da América Latina, que necessitando participar do processo de globalização precisam ainda resolver os seus problemas internos de distribuição de renda. A reivindicação que se faz, em prol das pessoas portadoras de deficiência, não é que o Estado assuma atitudes paternalistas e sim, que institua políticas sociais, que melhorem as condições de vida de sua população. Entre as políticas sociais, destaca-se a de educação, que é indiscutivelmente, um elemento propulsor para as demais políticas.

O aspecto econômico está sendo destacado, para que fiquem evidenciados os ganhos financeiros da sociedade, quando ela se preocupa em criar as condições que permitam às pessoas portadoras de deficiência se educarem e desenvolverem atividades produtivas em que possam exercitar suas capacidades e manifestar os seus talentos. Contudo, os ganhos sociais não se reduzem a isso. Dejours (1992, p. 62) constatou que o trabalho propicia à pessoa satisfações simbólicas, que segundo esse autor consiste na "vivência qualitativa da tarefa. É o sentido, a significação do trabalho que importam nas suas relações com o desejo. Não é mais questão das necessidades, como no caso do corpo, mas dos desejos ou das motivações."

O trabalho, em todas as suas formas, pode ser, portanto, também um operador de saúde e prazer para as pessoas. Por analogia às ondas de propagação do estigma apresentadas por Goffman (1963), pode-se considerar que as satisfações obtidas pelas pessoas portadoras de deficiência, com o trabalho, geram um aumento notável na segurança em si próprios, repercutindo em satisfação também para a família e demais pessoas que lhe são próximas. A convivência com pessoas portadoras de deficiência, que desempenham atividades que exigem alta qualificação profissional, contribui também para que ocorram as modificações sociais, como a eliminação ou a redução de preconceitos e a construção de políticas sociais mais justas. E é através da educação que a pessoa se qualifica para o trabalho.

1.8 Situação atual das pesquisas na área: encadeamento do trabalho com trabalhos anteriores ou linhas de pesquisa

Embora se compreenda a Educação Especial como sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os outros níveis (desde a Educação Infantil até o Ensino Superior) e pelas demais modalidades de ensino (como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissionalizante), as diretrizes para a Educação Especial norteiam apenas a Educação Básica. Isso pode ser um dos motivos para estarem relacionados à Educação Básica a maioria dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos na área. No nível universitário, por exemplo, os esforços feitos são no sentido de se melhorar a qualidade dos serviços de atenção dispensada aos alunos e alunas portadores de deficiência, e aumentar a quantidade desses estudantes aceitos nas IES, esforços que podem ser representados pelos trabalhos de Ocampo e Correa (1998), que analisam o atendimento oferecido pela Universidade do Rio de Janeiro, aos seus universitários, e por Soares (1998), que analisa a atenção dispensada a esses alunos, durante o vestibular, pela Universidade de Brasília.

A análise da produção dos cursos de pós-graduação em Educação Especial do Brasil, no período 1984 a 1996, foi apresentada por Gamboa (1998) que constatou a porcentagem de 38,4% de estudos enfocando a Deficiência Mental. A mesma pesquisa assinala que a problemática dos professores que atuam na Educação Especial foi contemplada em 16% desses estudos.

Anteriormente a esta pesquisa, a autora teve a oportunidade de participar de outras, que tiveram como objetivo analisar as concepções de estudantes universitários afetados por deficiência, registradas em Torres et al. (1999) e também as percepções e conhecimentos dos professores desses estudantes, descritas por Mazzoni e Torres (2000). A proposta desta investigação é analisar concepções, conhecimentos, crenças e valores de professores da Educação de Jovens e Adultos atuantes simultaneamente com a modalidade Educação Especial. A valorização da importância do conhecimento sobre a percepção dos professores, tem sido preocupação de vários autores, e está registrada em trabalhos como o de Souza (1998), Magalhães e Costa (1998) e

Marques (2000) os quais analisam, respectivamente, a concepção dos professores do ensino regular sobre a deficiência, concepções dos professores do ensino especial sobre os seus alunos, e concepções dos professores de estudantes afetados pela Síndrome de Down.

Esta pesquisa corresponde à categoria de investigação denominada "Acesso e permanência de pessoas portadoras de deficiência nas IES", integrante da linha de pesquisa em Acessibilidade e Tecnologias, do REXLAB — Laboratório de Experimentação Remota, da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.9 Estrutura da tese

A pesquisa pode ser caracterizada como um estudo exploratório descritivo, enriquecida com a parte observacional captada com a pesquisa de campo, em situação de estudo de caso.

O problema de pesquisa é abordado através da metodologia qualitativa, tendo sido usado para a coleta de dados em campo a entrevista semi-estruturada e para a análise de resultados a técnica de análise de conteúdo. No capítulo específico sobre METODOLOGIA, são apresentadas as justificativas para a escolha da abordagem, bem como das técnicas utilizadas e são esclarecidos os critérios de intencionalidade.

O trabalho está estruturado de forma que a Revisão da Literatura permita que o leitor tenha contato com a extensão do problema e o contexto em que a pesquisa está inserida. A Revisão da literatura está distribuída em dois capítulos: no primeiro, ASPECTOS DA DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE HUMANA, são apresentados aspectos ligados à construção do processo de atenção à diversidade humana através da revisão teórica dos conceitos envolvidos; e, em seguida, no capítulo ASPECTOS EDUCACIONAIS DA ATENÇÃO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA caracterizam-se aspectos da atenção a essa diversidade

focalizados no plano educacional. Desta maneira, é feita uma aproximação do tema objeto da pesquisa, e assinala-se o problema que será investigado.

Capítulos específicos relatam os resultados encontrados, os quais, por comodidade de leitura, estão distribuídos em quatro capítulos denominados:

- O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE, em que são apresentados os fatores contextuais que caracterizam a atividade dos docentes entrevistados;
- CRENÇAS, VALORES E ATITUDES, demonstram como são os professores entrevistados e como eles percebem seus alunos;
- USO E CONHECIMENTO DO COMPUTADOR E DAS AJUDAS TÉCNICAS INFORMÁTICAS em que é feita a investigação sobre o uso do computador na escola e se os professores já adquiriram o hábito digital e
- APRECIÇÕES SOBRE O ESTUDO E O TRABALHO DOS ALUNOS, em que são apresentadas as condições nas quais se desenvolvem os estudos dos alunos e as suas oportunidades e dificuldades em termos de trabalho e estudo.

Nas CONCLUSÕES, avalia-se o alcance dos objetivos delineados e a confirmação ou rejeição das hipóteses que nortearam a pesquisa. Propõe-se também, a partir das falhas que foram observadas na atenção dispensada a esses alunos, algumas outras pesquisas que poderiam contribuir para o processo ensino-aprendizagem nessas modalidades combinadas de ensino.

Como elementos pós-textuais houve a opção por utilizar glossário, anexos e apêndices. Sentiu-se a necessidade de incluir, como anexos, fragmentos da LDBEN que tratam dos aspectos ligados à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos, o que constitui o ANEXO A; a planilha referente ao número de alunos portadores de necessidades especiais matriculados em classes especiais, levantamento realizado através do censo escolar 2000, conforme dados divulgados pelo INEP, e apresentado como ANEXO B, e também um excerto do documento do

PNDU *"Informe sobre el desarrollo humano 2001"*, no qual são apresentados dados referentes à brecha digital, que consta no ANEXO C.

No decorrer deste trabalho foram gerados 6 apêndices, estando o APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, associado à fase de coleta de dados em campo e contendo os demais apêndices, associados à etapa da análise de conteúdo, os resumos das falas dos entrevistados, conforme as categorias estabelecidas:

APÊNDICE B - ATITUDES E COMPORTAMENTOS ASSOCIADOS AOS ALUNOS, POR SEUS PROFESSORES

APÊNDICE C - EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE

APÊNDICE D - CRENÇAS, VALORES E OPINIÕES DOS PROFESSORES

APÊNDICE E - APRECIÇÕES SOBRE O ESTUDO E O TRABALHO DOS ALUNOS

APÊNDICE F - USO E CONHECIMENTO DE RECURSOS DE INFORMÁTICA

2. ASPECTOS DA DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE HUMANA

O século XX, embora possa ser associado com relações conflitivas de âmbito mundial — tais como as duas guerras mundiais e outros conflitos sociais — produziu avanços significativos, quanto à compreensão sobre as formas de vida existentes no planeta, e sobre os próprios seres humanos, em sua complexidade de valores, crenças e formas de organização social. Os direitos humanos, em diversos aspectos, foram definidos e começaram a ser consolidados nesse período, paralelamente ao surgimento de uma preocupação coletiva com o planeta, a biodiversidade e a diversidade humana.

Durante esse século, diversos grupos humanos puderam testemunhar conquistas advindas do método científico, desenvolvido a partir do pensamento cartesiano. Testemunharam também, muitas agressões e crimes cometidos contra o ser humano, e o planeta Terra, que levaram a espécie humana a procurar outra forma de pensamento, outra visão de mundo, que não fosse fragmentada e sim mais inteira, uma visão holística, que constitui a base do pensamento sistêmico, conforme apresentado por Capra (1995).

O respeito à diversidade humana conduz a que seja observado o fato de as pessoas possuírem habilidades diferentes, sendo que algumas pessoas necessitam de condições especiais, em termos de acessibilidade e condições de acesso a ajudas técnicas, para poder desempenhar determinadas atividades. A acessibilidade, em sentido amplo, envolve vários aspectos, sendo de interesse específico às pessoas portadoras de deficiência o que diz respeito à possibilidade de uso de um espaço, produto ou equipamento, e isso pode ser conseguido de duas maneiras: via projeto, respeitando-se os princípios do desenho para todos, que busca evitar a discriminação pelo desenho, ou através de facilitadores para o uso, como é o caso das adaptações e

ajudas técnicas. O desenvolvimento de ajudas técnicas, principalmente com a contribuição, no século XX, das tecnologias da informática e comunicação, permite hoje que muitas pessoas portadoras de deficiência encontrem as condições necessárias, para que possam se dedicar às atividades de estudo, trabalho e lazer, contribuindo assim, de forma ativa, para o desenvolvimento da sociedade.

Este capítulo está organizado de forma a contextualizar o que está sendo entendido, neste texto, por atenção à diversidade humana, trazendo uma revisão teórica dos conceitos referentes às pessoas que possuem deficiência que lhes limita ou impede o desenvolvimento de atividades consideradas normais. O tema será abordado através dos tópicos : “Resenha da construção da atenção à diversidade”, “A diversidade humana”, “O que é o normal para o ser humano?”, “Análise e caracterização dos conceitos elaborados pela OMS” e “A equiparação de oportunidades”.

2.1 Resenha da construção da atenção à diversidade

Ao longo desses anos, em que a biologia do ser humano vem evoluindo, modificações aconteceram também na forma como as sociedades humanas se organizam, o espaço no qual as pessoas são indivíduos com obrigações e direitos. Esse processo, em diferentes posições do planeta, foi se apresentando em estágios, denominados por Torres et al.⁹ de: sociedade(s) coletoras de alimentos, sociedade(s) agrícola(s), sociedade industrial e sociedade da informação. A fronteira entre elas não é rígida, e ainda hoje é possível encontrar países, como o Brasil, em que se observam características simultâneas de mais de uma forma de organização social. A atenção dispensada às pessoas portadoras de deficiência será analisada a seguir, dentro destas distintas sociedades.

⁹ TORRES, E. F., MAZZONI, A. A., SILVA FILHO J. L. F. e ALVES, J. B. M. *O Trabalho e sua relação com as Pessoas Portadoras de Deficiência.* (em elaboração).

As *sociedades coletoras de alimentos* pertencem à história da humanidade, desde a época das cavernas, e chegaram até o século XXI como a forma de organização de alguns povos, como algumas tribos indígenas da Amazônia. Essas sociedades se caracterizam pelo nomadismo, pela procura do alimento aonde ele ocorre com mais fartura, seja ele fruta, peixe ou caça. Vivendo em ambientes selvagens o ser humano às vezes é o caçador, e às vezes é ele que é a caça. Os grupos humanos necessitam, portanto, de muita agilidade para os seus deslocamentos, o que faz com que pouca atenção seja dada aos que não os podem acompanhar, tais como as pessoas feridas, as doentes, as idosas e as pessoas portadoras de deficiência grave (que as impeçam de deslocar-se e contribuir com o grupo), pois a lei maior é a sobrevivência de forma autônoma. Carmo (1991) e Coscodai (1994) fazem referências a alguns povos que se diferenciam desses costumes predominantes em situações, como por exemplo, o respeito aos anciãos, por serem os detentores da história e sabedoria do povo, e ao cuidado com algumas pessoas com deficiência, por estarem associadas a divindades.

As *sociedades agrícolas* exigem a fixação do homem, a um determinado território, para cuidar dos seus rebanhos, ou colher os frutos da sua sementeira. Com isto são criadas as primeiras aldeias, sendo que algumas evoluem para cidades, formando depois os Estados. Os povos estabelecem distintos sistemas de crenças e valores e a atenção dispensada ao ser humano vai desde o conceito de escravatura ao de democracia. A atenção dispensada às pessoas portadoras de deficiência está diretamente relacionada aos valores predominantes naquele determinado grupo humano, à época. Alguns exemplos: os gregos antigos cultuavam o belo, o perfeito e sendo assim descartavam (sacrificando ou abandonando) as crianças que nasciam com características diferentes do modelo estabelecido; a Idade Média, no mundo ocidental, está muito associada ao conceito de religião, e as pessoas dessa época consideravam, que as pessoas portadoras de deficiência estavam expiando por pecados cometidos (por ela ou por seus ancestrais), havendo, portanto, um lado positivo nessa expiação, enquanto que nessa mesma época, numa cultura distinta, a sociedade japonesa dispensava uma atenção bem diferente a essas pessoas, sendo os cegos os melhores

atendidos, pois suas habilidades eram reconhecidas e aplaudidas como menestréis, como massagistas e como acupunturistas.

A *sociedade industrial*, que tem o seu surgimento histórico em meados do século XIX, caracteriza-se pelo aumento da população nas cidades, e pelo trabalho executado com máquinas, em fábricas. A exigência do aumento da produção gera condições de trabalho que, embora livres, são muito agressivas à saúde da maior parte da população, sendo freqüentes os acidentes de trabalho, alta a mortalidade, e muito pequena a expectativa de vida. Estudiosos como Dejours (1992) assinalam que para o trabalhador, nessa época, "viver era não morrer". O atendimento às pessoas portadoras de deficiência é predominantemente caritativo, não havendo maiores preocupações com a educação e a qualificação profissional, e isso propicia o aparecimento de formas de exploração do sentimento de piedade, usando as pessoas deficientes, exploração essa realizada pelas próprias pessoas com deficiência, ou pessoas com deficiência simulada, comportamento social esse que foi captado e muito bem registrado por Brecht em sua obra, da qual o texto "Romance dos três vinténs" (texto original da década de trinta e versão brasileira de 1976) e o filme "O príncipe dos mendigos" são bons exemplos.

Em Alvarez et al. (2001) encontra-se o registro de que projetos de estações de trabalho e equipamentos, para pessoas com deficiência, foram apresentados desde esses primeiros anos da Revolução Industrial, mas não foram implementados, pois prevalecia, naquela época, a ênfase na adaptação do homem ao trabalho. Foi somente após a II Guerra Mundial que houve a mudança desse enfoque, passando, desde então, a Ergonomia a preocupar-se com a adaptação do trabalho ao homem, e por consequência, com a adaptação da máquina ao homem.

A I Guerra Mundial (1914-1918) constitui-se em um marco importante para a atenção às pessoas portadoras de deficiência, por várias razões, entre elas:

1. o esforço de produção para as necessidades de guerra e reconstrução após a guerra, abre espaço para o trabalho das pessoas portadoras de deficiência, que assim demonstram a sua competência;

2. a guerra produz um número muito expressivo de novas pessoas portadoras de deficiência, sendo muitas delas consideradas heróis, e a sociedade já não aceita nem pode esconder essas pessoas;
3. a atenção dispensada aos combatentes da guerra se propaga, atingindo a todas as categorias de portadores de deficiência, surgindo o reconhecimento dos direitos dessas pessoas.

A partir da I Guerra Mundial, etapas importantes são transpostas e a luta dos trabalhadores, pela sobrevivência, dá lugar à luta pela saúde do corpo, e pelos direitos humanos e, após a II Guerra Mundial, o mundo começa a pensar em termos de normas, e convenções internacionais, e surgem as leis de atenção às pessoas portadoras de deficiência.

A *sociedade da informação*, que começa a ser delineada em meados do século XX, graças ao desenvolvimento das tecnologias da informática e das comunicações, caracteriza-se por um modo de produção que exige menos esforço físico do trabalhador, por serem os equipamentos concebidos para funcionarem obedecendo a comandos, exigindo, portanto, dos seus operadores mais esforço intelectual do que esforço físico. A criação de ajudas técnicas informáticas sofre grande desenvolvimento, o que contribui para o estudo e o trabalho das pessoas portadoras de deficiência, que podem assim aceder mais facilmente ao mercado de trabalho. O desenho para todos, com a sua filosofia de evitar a discriminação pelo desenho, estendeu-se da sua origem nos espaços arquitetónicos e urbanísticos, para os transportes, as comunicações, o software etc, contribuindo para o processo de inclusão social das pessoas portadoras de deficiência. A sociedade da informação ocorre no momento em que o mundo está mais atento quanto aos direitos humanos e poderá trazer novos e maiores benefícios às pessoas portadoras de deficiência.

É na segunda metade do século XX que surgem as leis¹⁰ de atenção às pessoas portadoras de deficiência: em 1955 a Organização Internacional do Trabalho

¹⁰ Leis disponíveis no site do CEDIPOD
<http://www.cedipod.org.br>

elaborou a Recomendação nº 99, sobre a Reabilitação Profissional de Pessoas Deficientes e em 1983 estabeleceu a Convenção nº 159 sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes foi aprovada em 1975 pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas; o direito à educação foi consagrado pela ONU com a Declaração de Salamanca, em 1994.

2.2 A diversidade humana

Há alguns anos, as pessoas com miopia, astigmatismo ou hipermetropia acentuada eram consideradas cegas. A diminuição da capacidade de percepção auditiva também não tinha solução. Hoje, a maioria desses problemas apresenta solução técnica trivial e as pesquisas se concentram em procurar soluções para os casos mais graves de cegueira e surdez, focados não apenas no estímulo sensorial isolado, mas principalmente na construção que o cérebro faz com o conjunto de informações recebidas.

Houve uma época, na antiguidade clássica, em que os grupos dominantes da sociedade cultuavam o "belo" e descartavam tudo o que se distanciava deste modelo e houve um período, no século XX, em que governos de filosofia nazista consideraram que a raça ariana era a mais perfeita da espécie humana e estavam dispostos a tornar essa idéia uma verdade absoluta, através da eliminação dos diferentes, inclusive as pessoas arianas com deficiência.

Foi porém, no mesmo século XX, que se começou a observar, de uma forma mais generalizada, a riqueza existente na diversidade. No meio desse século, começaram a ganhar força, com valor econômico, os conceitos de ecologia e biodiversidade e chegou-se ao fim do século percebendo e começando a valorizar a diversidade humana, tanto em termos biológicos como em termos culturais.

O paralelo entre comunidades, ecossistemas e comunidades humanas não é apenas uma metáfora e, segundo Capra (1995), as lições dos ecossistemas são aplicáveis às comunidades humanas, e para tanto devem ser observados os princípios da ecologia, sendo um deles a diversidade.

Guatari (1990) também contribui com o pensamento sistêmico, e propõe que as pessoas observem e ajam, no mundo, seguindo uma ótica ecosófica, expressão adotada pelo autor para articular os três registros ecológicos identificados por ele: o do meio ambiente, o da subjetividade humana e a ecologia social. Uma abordagem ecosófica para uma questão consiste em se abordar o problema de forma holística, buscando uma solução de compromisso que respeite as necessidades de equilíbrio dentro desses três registros ecológicos.

Seguindo a linha de raciocínio da ecosofia, para que se possa construir a inclusão social das pessoas portadoras de deficiência é necessário conseguir o equilíbrio nos três registros ecológicos, e para isso faz-se necessário: aceitar a legitimidade da biologia humana “diferente”, compreender a sua contribuição para a diversidade humana e, ao mesmo tempo, tomar providências para que seja aumentada a participação social dessas pessoas, o que por si já ocasiona mudanças na subjetividade com que se lida com o tema da deficiência.

A mudança de paradigma da sociedade atual é vista por Capra (1995) como sendo uma fase de transição, uma passagem do pensamento cartesiano para o pensamento sistêmico. Essa transição pode ser encontrada também na forma como se observava e como agora se começa a observar a deficiência no ser humano. No pensamento cartesiano, a analogia usada para o corpo do ser humano é a máquina, e se a doença é considerada como uma peça danificada, que precisa ser substituída ou consertada, a deficiência é uma peça estragada, que não pode ser substituída, e que por isso acaba danificando a máquina. No pensamento sistêmico, o ser humano é considerado como parte de um todo maior, que inclui o grupo social ao qual pertence, e com o qual contribui. Assim sendo, quando a Organização Mundial de Saúde estima que existem entre 10 a 15% de pessoas portadoras de deficiência (pessoas com

deficiência que lhes limita a execução de algumas atividades) nos países em desenvolvimento, não está se referindo a um grupo específico, mas sim a pessoas que são crianças, jovens e adultos, orientais e ocidentais, homens e mulheres, negros, brancos, índios, amarelos e mulatos, cristãos, muçulmanos, judeus, budistas etc, pois se refere a todas as pessoas. As pessoas portadoras de deficiência formam a sociedade pois, mais do que ser uma parte, constituem o todo. Dentro desta visão holística é reconhecido que a sociedade precisa das pessoas portadoras de deficiência e, por isto, procura atender às suas necessidades, de forma a aumentar a sua participação e contribuição para com esse todo.

Deve ser observado que as pessoas portadoras de deficiência possuem habilidades, diferentes das da população considerada estatisticamente normal. Algumas possuem habilidades que as pessoas normais não possuem, e têm uma percepção cognitiva do mundo que, em muitos casos, lhes é peculiar desde o nascimento, sendo, portanto, apenas organismos diferentes e não "pessoas em quem está faltando algo" que para as pessoas "normais" é imprescindível. Como afirma Humberto Maturana, em termos de biologia, esses seres são tão legítimos como os demais organismos.

Fonseca (1995) analisa a existência de concepções distintas sobre a deficiência, que ainda coexistem nos dias atuais, embora tenham tido os seus períodos de hegemonia. Essas concepções vão desde o preformismo (que considera a ação divina, as forças sobre-naturais, como sendo a razão para as deficiências), passando pelo pré-determinismo, o envolvimento e o interacionismo, até chegar à modificabilidade cognitiva, que pode ser considerada tanto nos aspectos ligados à deficiência mental congênita, análise feita pelo autor citado, como também nos aspectos relacionados à reaprendizagem necessária aos que sofrem perdas neurológicas e/ou sensoriais. A primeira dessas concepções implica em passividade e aceitação, e a mais recente implica em atividades constantes de pesquisa de novas possibilidades e de estimulação contínua com as pessoas afetadas e para essas pessoas.

2.3 O que é o normal para o ser humano?

Pode-se considerar que existe o normal ou o anormal em termos do organismo humano? Um simples valor estatístico pode caracterizar a normalidade em termos de vida humana? O anormal pode se constituir em algo que signifique evolução em termos da espécie humana? Estas são algumas das questões com as quais se depara o pesquisador que se propõe a refletir sobre a diversidade humana, em termos de diversidade biológica.

A primeira questão a ser analisada é sobre o significado da palavra normal. Canguilhem (1995) encontrou essa resposta, quando da elaboração de sua tese doctoral de 1943, procurando o significado etimológico da palavra. Encontrou que normal – etimologicamente associado com esquadro – é aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo e que daí derivam as duas acepções da palavra: é normal aquilo que é como deve ser, e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada, ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. Destaca esse autor a ambigüidade do termo que designa ao mesmo tempo um fato e “um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota.” (LALANDE, apud CANGUILHEM, 1995, p. 95)

A pesquisa de Canguilhem (1995) resgatou também a ocorrência de uma troca de sentidos, detectada por Lalande, entre a palavra “anormalia” e a palavra “norma”, já que anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo. Segundo esses autores houve uma troca entre processos gramaticais corretos que acarretou em uma colusão dos sentidos respectivos de anomalia e anormal. Anormal tornou-se um conceito descritivo e anomalia tornou-se um conceito normativo. Lalande explica que uma confusão de

etimologia contribuiu para essa aproximação de anomalia e anormal. Anomalia vem do grego anomalia que significa desigualdade, aspereza: *omalos* designa em grego, o que é uniforme regular, liso; de modo que anomalia é, etimologicamente, *an-omalos*, o que é desigual, rugoso, irregular. "Houve enganos a respeito da etimologia do termo anomalia derivando-o não de *omalos*, mas de *nomos* que significa lei, segundo a composição *a-nomos*." (LALANDE apud CANGUILHEM, 1995, p. 101)

Constata-se, portanto, que associado ao conceito de normal sempre existe um juízo de valor, sujeito às convicções sociais e as crenças que gravitam em torno da noção de normalidade ideal. Para Fonseca (1995) essas crenças e convicções sociais necessitam ser amplamente debatidas, pois geram confusão e adiam a resolução dos problemas.

Temos cada vez mais, de reconhecer que o "normal" em saúde ou em condutas sociais é um luxo biológico ou social. As explicações dos fatos são multifatoriais, não se deduzem de causas exclusivas ou encantatórias. O conceito de "normalidade" não pode reduzir-se a um sentido biológico; ele tem de incluir um conceito de realização no sentido social. O "normal" é uma moral, isto é, envolve valores éticos que são inerentes a padrões culturais diversificados. (FONSECA, 1995, p. 10)

Maturana se adianta a Fonseca nesta discussão, destacando a legitimidade da diversidade humana, que embora em formas um pouco diferentes umas das outras, são todas biologicamente normais. Observou que é apenas no espaço das relações humanas que a minusvalia aparece. e, destacando o respeito à biologia, para se atingir os objetivos de aprendizagem, declarou que:

La enfermedad o la limitación no pertenecen a la biología sino que a la relación desde la cual el ser humano considera que un organismo, un sistema u otro ser humano, no satisfacen cierto conjunto de expectativas solamente en la medida en que aceptemos la legitimidad de la biología del otro, vamos a poder darnos cuenta del espacio en el cual estamos pidlendo al otro que sea distinto de lo que es, y vamos a darnos cuenta del espacio posible de encuentro con el otro en su legitimidad y no en su negación (Maturana, in Ibañez, 1998 , p. 10)

Vygotsky (¹¹), em seu livro Fundamentos da Defectologia, hoje considerado um clássico, alertou que uma pessoa é muito mais do que a deficiência que se observa

¹¹ VYGOTSKY, L. Fundamentos de Defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997 conforme FERNANDES (1999).

nela e, conforme Fernandes (1999) ele dizia que é importante saber não somente que enfermidade tem uma pessoa, mas também que pessoa tem a enfermidade.

Pode-se considerar, interpretando Maturana (¹²), que a deficiência congênita é um dos componentes observados na diversidade humana. A OMS (2001) classifica as deficiências em quatro categorias, usando os critérios de: perda ou ausência; redução; adição ou excesso e desvio. Algumas pessoas possuem deficiência que, embora se constituam em anomalias graves do ponto de vista anatômico (heterotaxias), nem elas mesmas sabem que as possuem, por não haver nenhuma função biológica comprometida, como é o caso de pessoas com dextrocardia. Outras pessoas possuem deficiência que, se por uma parte lhes acarreta alguma limitação, por outra parte pode lhes trazer um diferencial positivo, como é o caso das pessoas daltônicas com acromatopsia, que não percebem as cores mas possuem uma acuidade visual superior à considerada normal.

Para concluir, é importante destacar Canguilhem (1995, p.237), com a defesa de que o normal não é um conceito estático ou pacífico, mas um conceito dinâmico e polêmico e que, na natureza, o que hoje se apresenta como anormal pode ser o caminho para uma evolução:

Quando se define o normal, como o mais freqüente, cria-se um obstáculo à compreensão do sentido biológico dessas anomalias às quais os geneticistas deram o nome de mutações. Com efeito, na medida em que, no mundo animal ou vegetal, uma mutação pode constituir a origem de uma nova espécie, vemos uma norma nascer de um desvio em relação a uma outra.

2.4 Análise e caracterização dos conceitos elaborados pela OMS

Como já foi comentado na Introdução, no Brasil não há terminologia padrão para ser usada quando se faz referência às pessoas com deficiência limitadora de suas atividades ou, conforme expressão em vigência, pessoas portadoras de deficiência, sendo muitas as legislações que em seus preâmbulos conceituam os termos que irão

¹² MATURANA, H. *El sentido de lo humano.*, Santiago do Chile: Hachette, 1992, conforme IBAÑEZ S. (1998)

utilizar. Pode-se observar que dois termos predominam na legislação brasileira: “pessoas portadoras de deficiência” e “pessoas com necessidades especiais”.

A Organização Mundial de Saúde - OMS criou em 1980 a ICIDH (*International Classification of Impairment, Disability and Handicap*) adotando, a partir de então, três expressões para referir-se a aspectos distintos relacionados às pessoas portadoras de deficiência: deficiência, incapacidade e minusvalia.

Estas expressões foram assim conceituadas pela OMS:

1. **Deficiência** (diz respeito à biologia da pessoa) - é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.
2. **Incapacidade** (diz respeito ao desempenho da pessoa) - é uma restrição ou ausência, causada por uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade na forma ou dentro da margem que se considera normal para o ser humano. Podemos, portanto, dizer que alguém tem *incapacidade para a execução de determinada atividade* sendo capaz para a execução de outras.
3. **Minusvalia** (diz respeito à valoração da atividade da pessoa) - é a situação desvantajosa em que se encontra um indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita e impede de desempenhar um rol de atividades que seria considerado normal para pessoas da mesma idade, sexo e nível sócio-cultural.

Cada país fez a sua tradução desses termos, e o que se observa hoje, associado a esse documento da OMS, é que nos EUA a expressão utilizada é *people with disability* ou *handicaped*, na língua espanhola predominam *personas discapacitadas* e *minusválidos*, em francês se utiliza a expressão *personnes handicapées* mas no Brasil, nas legislações de amparo (seja para concessão de benefícios ou estabelecimento de normas) ficou adotada a expressão “pessoas portadoras de deficiência” — que se refere às pessoas que possuem incapacidades, em consequência de deficiências — que é também a utilizada pela nossa imprensa mais politicamente correta. Do ponto de vista da autora, isto já demonstra um menor

envolvimento da sociedade brasileira para com essa problemática, e a falta de uma terminologia adequada prejudica o estabelecimento de políticas para o atendimento a essa parte da sociedade, não se sabendo ao certo QUEM são?, COMO são? e QUANTAS são? essas pessoas.

E por que a preocupação com a terminologia? Vários autores afirmam que a palavra tem poder, tanto para denominar as pessoas como para criar estigmas. No início do século XVII, na mais famosa de suas obras — *Novum Organum* — Bacon (1984) alertava sobre a influência das palavras, e como os termos confusos e mal determinados podem ficar arraigados no intelecto humano, prejudicando-o e denominou às palavras que comportam essa característica de serem os “ídolos do foro” do ser humano.

Zola (apud AMIRALIAN, 2000) desenvolveu, no século XX, um estudo sobre a influência da linguagem usada para o trato com as pessoas portadoras de deficiência. Afirmou que a linguagem está ligada às condições filosóficas e políticas da sociedade, tanto quanto à geografia e o clima. Como consequência desse estudo propôs que fosse feita uma mudança na gramática, na forma como as frases são construídas. Entre as suas observações consta que é preferível usar a expressão “uma pessoa usando uma cadeira de rodas” a outras como: “uma pessoa presa/confinada a uma cadeira de rodas”.

Após a proposta de nomenclatura feita pela OMS em 1980, com a ICDH, alguns países adaptaram-se às novas expressões. Confirmando a força das palavras, esse processo de modificação de mentalidades foi observado no Canadá e foi registrado por Janik (1997, p. 29):

L'introduction de l'expression 'personne handicapée' à la place de 'déficient', 'handicapé', 'infirmes', 'invalides', etc., a marqué une nouvelle étape dans la transformation des mentalités. On a reconnu qu'être handicapé n'est qu'une caractéristique, parmi d'autres, d'une personne. De plus, cette appellation renferme, comme nous l'avons vu ci-haut, la notion d'obstacles auxquels les personnes handicapées doivent faire face.

Além da terminologia inadequada, outro aspecto da falta de atenção para com o tema surge na coleta e registro de informações referentes a essas pessoas. O Grupo

Latinoamericano para la Participación, la integración y la Inclusión de las Personas con Discapacidad - GLARP IIPD, apresentou em 2001, ao Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BID, um estudo no qual afirma que:

Ninguno de los países de América Latina y el Caribe, parece haber identificado como una prioridad, disponer de información relevante sobre su población con discapacidad, como se desprende de la carencia, en todos ellos de un sistema de información eficaz que permita cuantificar el problema o disponer de estadísticas confiables sobre la situación de la discapacidad, y mucho menos sobre las condiciones de vida de este grupo de población; a pesar de contar con registros sectoriales, que de procesarse permitirían al menos una aproximación importante al problema. (GLARP IIPD, 2001)

É importante observar que, embora tanto a deficiência como a incapacidade sejam conceitos tecnicamente definidos pela OMS, existem muitas distorções nas estatísticas referentes aos mesmos, como analisa Licona, em seu estudo sobre os levantamentos oficiais sobre as pessoas com deficiência, desenvolvidos por Brasil (1981), Nicarágua (1993) e Costa Rica (1998). Analisando os dados coletados, e a metodologia utilizada para captar esses dados, esse autor concluiu que:

The definition of disability is very narrow in Brazil, extremely broad in Nicaragua and intermediate in Costa Rica. The best example is how the three countries classify differently a person with sight problems. In Brazil the survey considers a person disabled only if he is totally blind, in Costa Rica the individual is disabled if he is totally or partially blind, but in Nicaragua a disabled person may be someone with myopia who uses glasses! Personally I would not be classified as disabled in Brazil but I definitely would be in Nicaragua. It is not surprising then, that the incidence of disability is rather high in Nicaragua and surprisingly low in Brazil. (LICONA, 2001)

A atenção às pessoas portadoras de deficiência, no Brasil, está melhor documentada no setor da educação, onde se encontram alguns estudos referentes às terminologias empregadas na área da educação especial, como o de Mazzotta, que critica a simples mudança de termos sem a mudança dos significados.

A partir da Constituição Federal de 1988 e do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993/2003, a relação do portador de deficiência com a educação escolar parece estar proposta de acordo com a postura a que denomino “visão dinâmica”. (Mazzotta, 1996). Na última década do século XX a expressão “alunos portadores de necessidades especiais” passou a constar nas publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de diversos autores brasileiros, chegando-se, muitas vezes, à sua banalização com o uso da sigla PNE. Os alunos são, assim, identificados simplesmente como PNEs e lhes é proposta a Educação Especial (EE) ou agora a versão “politicamente correta” da Educação Inclusiva (EI). Tais expressões eufemísticas, além de inapropriadas, conferem sentido reificador aos educandos. “A simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. Exemplo disso

são os termos “excepcional”, “aluno com problemas de conduta”, “aluno superdotado”, que foram substituídos, respectivamente, por “portador de necessidades especiais”, “aluno com condutas típicas” e “aluno com altas habilidades” Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido da “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados. (Mazzota, 2001)

A referência à diversidade na educação como necessidades educativas especiais surgiu no Brasil, a partir dos anos 90, nas discussões referentes à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um estudo sobre essa questão, desenvolvido por Ferreira (1998), consta do próximo capítulo.

A partir de 2001, a OMS já adota uma nova classificação, a ICDH-2, também conhecida como ICF¹³ (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) a qual parte de um modelo mais sistêmico, analisando diversos aspectos funcionais do ser humano, que estão associados às suas condições de saúde. É um documento que tem aplicação universal, referindo-se a todas as pessoas e não apenas às pessoas que possuem deficiência. O documento analisa, num primeiro nível, as estruturas e funções corporais, nas quais se pode caracterizar a presença de uma deficiência, mas também continua a análise enfocando as atividades que a pessoa desenvolve ao nível individual (e os eventuais comprometimentos existentes para o desempenho dessas atividades) como também a forma de participação dessa pessoa na sociedade. É observado por esse documento que é a sociedade que obstaculiza ou favorece a participação das pessoas.

Dentro da nova conceituação elaborada pela OMS (2001) funcionamento e limitações são termos que cobrem 3 dimensões:

- funções e estruturas corporais (nível orgânico)
- atividades (nível pessoal)
- participação (nível da sociedade)

¹³ Denominação em espanhol: CIF (*Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*)

Considera-se também que cada uma dessas dimensões é qualificada por fatores contextuais e por influências externas, o que permite concluir que o nível de participação das pessoas portadoras de deficiência (sob a filosofia desse novo documento já se poderia estar fazendo referência a essas pessoas como sendo as que sofrem restrição à participação em função de possuírem deficiência) pode ser aumentado, conforme a sociedade o requeira e permita.

Dentro do ICF se encontram as definições que dizem respeito ao contexto das condições de saúde do ser humano e se referem a todas as pessoas. São elas:

- **Funções corporais** - funções psicológicas ou fisiológicas dos sistemas corporais
- **Estruturas corporais** - partes anatômicas do corpo tais como os órgãos, os membros e seus componentes
- **Deficiências** - problemas existentes nas funções ou estruturas corporais em termos de uma perda ou um desvio significativo
- **Atividade** - é o desempenho de uma tarefa ou ação por um indivíduo
- **Limitação às atividades** - são as dificuldades que um indivíduo tem para o desempenho das atividades
- **Participação** - é o envolvimento individual, nas situações cotidianas, em relação as condições de saúde, funções e estruturas corporais, atividades e fatores contextuais
- **Restrição à participação** - são problemas que um indivíduo pode ter na maneira ou nos níveis em que se envolve nas situações cotidianas da sua vida.

2.5 A equiparação de oportunidades

As deficiências ocorrem com as pessoas de todas as classes sociais, em todas as faixas etárias, porém, em sociedades onde existem problemas de distorção na distribuição de renda, como a brasileira, é maior o contingente de pessoas que estão em situação de minusvalia, independente do fato de terem ou não alguma deficiência. Pode ser justificado assim a presença de grande número de pessoas portadoras de

deficiência nessa situação, estando o problema da distribuição de renda na origem de muitas dessas deficiências (a desnutrição infantil, a ausência de saneamento básico e medidas profiláticas, a falta de assistência às mulheres grávidas, a exposição a trabalhos insalubres, a habitação em ambientes poluídos etc.)

A situação de minusvalia das pessoas portadoras de deficiência poderia ser evitada, se não houvesse a discriminação à deficiência e à pessoa que possui essa deficiência. A discriminação, em todas as suas formas, é prática condenada pela Constituição de vários dos países integrantes da Organização das Nações Unidas, que assim, mantém internamente o compromisso assumido com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, a qual estabelece em seu primeiro artigo que: "Todos os homens nascem iguais em dignidade e direitos."

Os países que não têm este princípio em sua Constituição, ratificam o compromisso, em outros dispositivos legais. Para que esses princípios se tornem realidade é necessário o comprometimento, e a vigilância, de toda a sociedade, e trabalhos importantes estão sendo feitos neste sentido, como a elaboração da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, firmada em 1999, pela Organização dos Estados Americanos, em Assembléia Geral realizada na Guatemala e promulgada pelo governo brasileiro em 2001 através do Decreto nº 3.506. O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" é definido por esse documento como sendo toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. A aplicação do documento é abrangente e o Brasil assumiu o compromisso de cumpri-la.

Quando são observados os direitos das pessoas portadoras de deficiência é necessário que se esteja atento aos dois princípios relacionados com a discriminação:

- As pessoas não podem ser discriminadas por serem portadoras de deficiência;
- Essas pessoas têm direitos especiais, a elas assegurados.

A implantação desses direitos consiste na operacionalização do “direito a ser diferente”. (JANIK, 1997, p. 31)

O segundo aspecto constitui o que é denominado de *discriminação positiva*, caracterizada por medidas de alcance social, que têm por objetivo melhorar a qualidade de vida de grupos desfavorecidos, proporcionando-lhes condições e oportunidades para obter instrução, qualificação profissional e alocação no mercado de trabalho. Em alguns contextos é denominada também como *ação afirmativa*, como no caso em que se discute cotas de vagas no ensino superior brasileiro para as pessoas da raça negra.

No Brasil, alguns desses direitos especiais já estão estabelecidos em legislação¹⁴. A política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência foi criada em 1989 através da Lei 7.853 e em 2000 foi aprovada a Lei 10.098, conhecida como a Lei da Acessibilidade. Juntas, essas duas leis poderiam ter transformado, e em muito, a situação das pessoas portadoras de deficiência no país, porém falta fazer a regulamentação de vários aspectos legais.

O direito ao trabalho, com o estabelecimento de cotas, previsto na Lei 8.213/91, conhecida como a Lei de cotas, passou a ser respeitado após a regulamentação feita através do Decreto 3.298/99, quando o Ministério do Trabalho passou a ser responsável pela fiscalização e aplicação das multas cabíveis em caso de desrespeito. Conforme a Lei de cotas, variam de 2 a 5% os percentuais que devem ser reservados pelas empresas às pessoas com deficiência ou reabilitadas, beneficiárias da Previdência Social. Existe uma interpretação feita pelo Ministério da Justiça, em 2001, de que o poder público tem poderes e autonomia para fixar o

¹⁴ Disponível a partir do site do Ministério da Justiça em <http://www.mj.gov.br>

percentual máximo de vagas para os concursos públicos. Esta é uma situação em que os atos se antecipam à lei.

O direito ao transporte acessível foi esboçado desde a Lei nº 7.853/89 porém o transporte aéreo é o único que está obrigado (atendendo a Norma de Serviço IAC 2508-0796) a prestar algum atendimento diferenciado embora a obrigação de “dispor de maca para transportar passageiros que necessitam de assistência especial” não corresponda ao que se entende atualmente por acessibilidade no transporte aéreo.

O direito ao ensino, sob o aspecto da acessibilidade, foi contemplado na parte referente ao ensino superior pela Portaria 1.679 /99 MEC. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

O direito à comunicação recém começa a ser construído. Desde 1999, tramita no senado o Projeto de Lei nº 286, que dispõe sobre a inclusão de legenda oculta na programação das emissoras de televisão e estabelece uma cota mínima, a ser atendida pelas indústrias fabricantes de aparelhos, na produção de unidades dotadas com o circuito para decodificação de legenda oculta.

O direito à comunicação acessível no espaço digital, que contempla comunicações via computadores, televisão e telefones celulares, ainda não foi contemplado. Da mesma maneira se encontram os serviços prestados em terminais eletrônicos de atendimento a usuários.

Como fecho a este capítulo cabe acompanhar o seguinte raciocínio: Se for aceito como normal que se encontre as pessoas cegas, surdas, cadeirantes etc, esmolando pelas ruas, nunca será considerado normal que a escola se esforce para

encontrar as metodologias que permitam aos docentes educá-las com qualidade. Esses esforços vêm sendo feitos, ao longo dos últimos anos, como está apresentado no próximo capítulo.

3. ASPECTOS EDUCACIONAIS DA ATENÇÃO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA

O que existe de especial na educação de pessoas portadoras de deficiência? Pode-se dizer que essas pessoas possuem necessidades especiais em termos de educação?

Se existem essas necessidades especiais, como elas se refletem? Na necessidade de serem observados critérios de acessibilidade aos espaços? Na inadequação dos materiais didáticos? Na existência de dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos? Ou na falta de preparo das equipes pedagógicas para atender às distintas características dos alunos, em termos de percepção sensorial, estilos de aprendizagem etc?

Estas são algumas das questões referentes aos aspectos educacionais, quando se manifesta a preocupação com a atenção à diversidade, no contexto desta pesquisa. O capítulo está estruturado em sub-tópicos de forma a caracterizar inicialmente o MODELO PARA O AMBIENTE EDUCACIONAL ESTUDADO, depois são apresentados a proposta da EDUCAÇÃO PARA TODOS, as VARIAÇÕES CONCEITUAIS E DE TERMINOLOGIA, AS BASES LEGAIS REFERENTES À ATENÇÃO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO e O ENSINO SUPLETIVO COMO EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

O capítulo é encerrado com uma apresentação sucinta das AJUDAS TÉCNICAS INFORMÁTICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO e com a discussão sobre a SOCIEDADE INCLUSIVA.

3.1 Modelo para o ambiente educacional estudado

A escola, na época atual, ainda é considerada como um dos principais espaços de convivência e desenvolvimento das pessoas, contribuindo na formação intelectual, moral, política, artística, emocional etc. Muitas crianças e jovens passam a maior parte do dia em ambiente escolar, sujeitas a um complexo sistema de interações humanas e a um grande conjunto de influências, sendo algumas intencionais e outras não. Modelar esse sistema de interações e influências tem sido preocupação de distintos profissionais, como Ardoino, Debesse (1974) e Mialaret (1976) autores franceses que desenvolveram o modelo adotado neste texto para representar o espaço educacional em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Analisando a situação educacional, Debesse e Mialaret (1974) identificam a existência de quatro categorias de personagens: os sujeitos a educar; os educadores; os adultos que não participam diretamente do ato educativo, mas fazem parte da situação (como psicólogos, assistentes, médicos etc) e os pais. Todas essas categorias exercem ações umas sobre as outras, como pode ser ilustrado através da Figura 1.

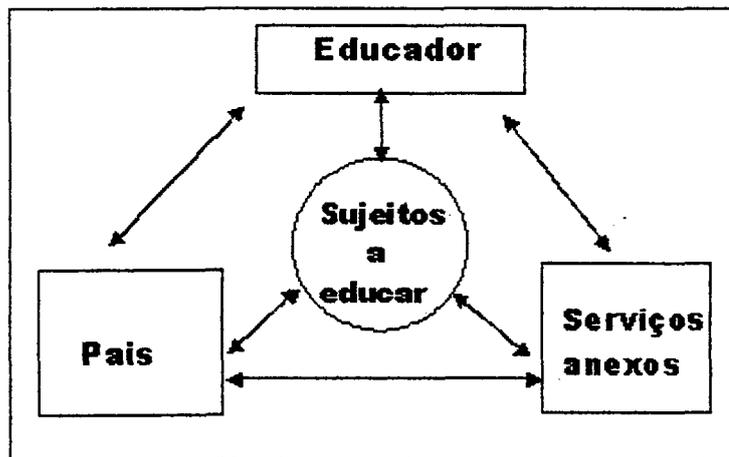


Figura 1 Situação pedagógica vista do ângulo humano, segundo Debesse e Mialaret

Dentro deste esquema, pode-se observar que qualquer pessoa ou qualquer grupo, exerce uma ação, ou ações, sobre outro grupo, ou pessoa desse grupo. Mialaret (1976) denomina o grupo que exerce a ação de fator **A** e o grupo que recebe a ação de fator **E**. Tanto os pais, como os educadores e os adultos em geral, exercem uma ação sobre "os outros" e dessa maneira podem ser representados pelo fator **A**. Essa ação exercida pode apresentar distintas características, como ser voluntária ou involuntária, consciente ou inconsciente, e ser finalizada ou não. São muito raras as situações em que a ação **M**, exercida de **A** para **E** não sofra, de uma forma ou de outra, uma reação, representada por **R**, ilustrada pela Figura 2.

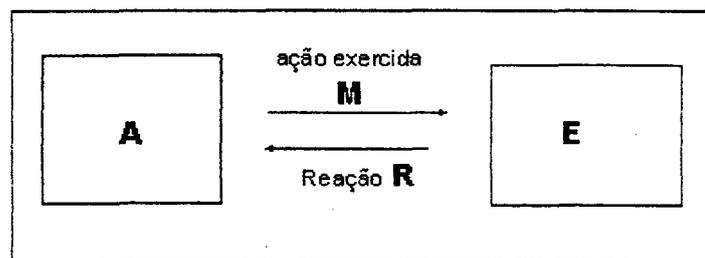


Figura 2 Esquema básico das ações entre as partes em uma situação de educação.

Aprofundando a análise sobre as ações exercidas, Mialaret (1976) identifica três categorias de ações e o modelo resultante corresponde à Figura 3.

- (M1) ação exercida pelo meio e pela situação em que ocorre essa educação;
- (M2) ação exercida pelos fatores educacionais;
- (M3) ação que ocorre no interior do ou dos grupos.

Neste modelo, Mialaret (1976) identifica também o componente **T**, que representa as mensagens que são enviadas, mensagens estas estruturadas, conforme regras implícitas ou explícitas e que são transmitidas através da tecnologia associada aos métodos e técnicas pedagógicas utilizadas.

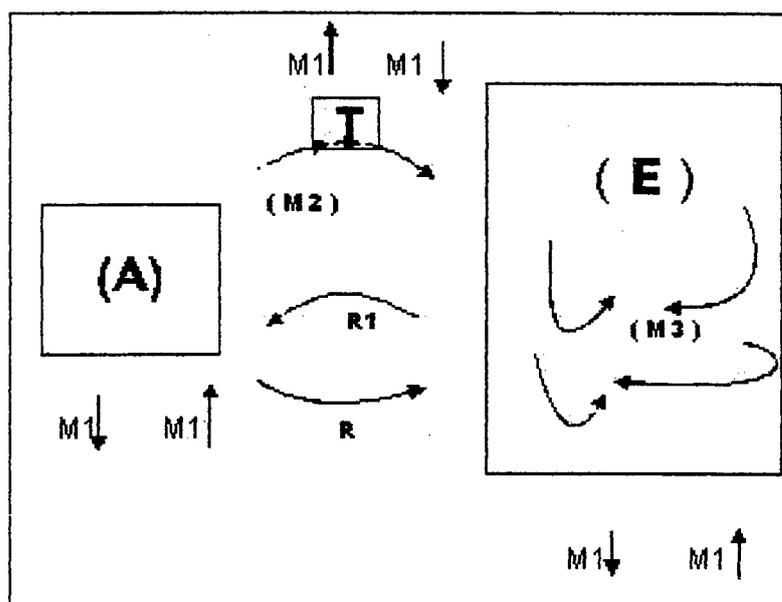


Figura 3 Esquema geral de uma situação de educação, segundo Mialaret

O ambiente escolar é tipicamente um ambiente educacional, e nessa situação é simples associar A com os professores e E com os educandos. Mialaret (1976, p. 22) apresenta uma análise do seu modelo feita por Ardoino, na qual ficam evidenciadas as ações exercidas pelos professores sobre seus alunos, ações que podem resultar em: modificação do grau de satisfação do aluno; modificação do nível de informação; modificação das características pessoais; alteração dos objetivos estabelecidos pelo aluno; interferência na conduta etc. Se for considerado que esse ambiente escolar está atendendo a alunos com necessidades educativas especiais, fica bem evidenciada a influência dos professores para o desenvolvimento dos seus alunos.

3.2 A Educação para Todos

Pode-se afirmar que o século XX contribuiu para a construção de uma pedagogia da diversidade, com as propostas de normalização, integração e inclusão social e escolar. Bieler (2000, p. 4) analisa que essas terminologias correspondem também a mudanças de paradigmas, pois:

Se debe entender al gran cambio que ha habido dentro del área de las discapacidades en el siglo pasado: entre los paradigmas antiguos estaba inicialmente la institucionalización donde todos aquellos que eran "diferentes" quedaban segregados, obligados a separarse del contexto social. Después aparecieron los modelos de "normalización" e "integración" en una sociedad que pretendía "adaptar" a aquellos que consideraba "diferentes" a las normas existentes, una sociedad que excluye todo lo que no calza exactamente dentro de su marco.

A normalização propõe que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de vivenciar as atividades sociais, tomando-se para tanto providências que reduzam ou eliminem as barreiras que as mantêm excluídas. Nem sempre, porém, conforme Parmenter (1998, p. 3-4), essas providências eram tomadas e por isso o termo foi caindo em desuso, sendo substituído pelos termos integração e inclusão.

"Integración" tiene muchos términos conexos. Cuando se usa en una colocación escolar, "normalización" fue un término preferido y posiblemente precedió al de "Integración". Más recientemente el término "inclusión" parece ser, al menos en los países angloparlantes, el más popular.

[...]

La palabra "normalización" fue popular en los EE.UU en los 1970s, siendo usada para describir el proceso de proporcionar a los niños servicios de educación especial en cursos regulares. Otro término que fue incorporado en el acta de Educación para todos los niños desaventajados (PL 94-142) de EE.UU, 1974, fue el de "la alternativa menos restrictiva", pero este término no implicaba necesariamente la provisión de todos los servicios de educación especial dentro de las clases regulares. Bajo las provisiones de esta acta podrían ser proporcionados una variedad de oportunidades, desde colocaciones completamente segregadas hasta niños con discapacidades en clases regulares. El término "normalizar" puede tener una interpretación levemente negativa. Puede significar ir con "las masas" "la bandada", o "la multitud" o conformarse a la tendencia o moda prevaleciente. Ir con la corriente principal puede implicar una conformidad irreflexiva donde la individualidad de uno se sumerge. En términos prácticos, muchos niños con discapacidades que eran "normalizados" a menudo recibían poco en términos de apoyo especial. El término cínico "amontonamiento" ha sido usado para referirse al proceso de poner niños con discapacidades en clases regulares sin el apoyo adecuado. Los 1990s han visto ganar popularidad al término "inclusión", especialmente en Norteamérica

No Brasil, a integração, segundo Omote (1998), tem sido discutida especialmente em relação ao ambiente escolar. Na análise feita por esse autor, em vez de permitir que do ensino comum alguns alunos sejam encaminhados para classes especiais, e destas para escolas especiais, é necessário "inverter o sentido dessa trajetória". À classe especial da rede pública, precisam ser trazidas as crianças com deficiência que têm possibilidade de ser escolarizadas e que se encontram em escolas

especiais ou fora da escola, em suas casas. Às salas de ensino comum, precisam ser encaminhados aqueles alunos que estão nas salas especiais das suas escolas, para que convivam com os demais colegas, no maior número de atividades possíveis. E a própria escola especial pode participar do processo de integração se:

Conseguir trazer os deficientes que se encontram em casa sem nenhum atendimento e, ao mesmo tempo, conseguir encaminhar para classes especiais da rede pública os alunos que apresentarem condições de escolarização. (OMOTE, 1998, p. 218)

Para Vitor da Fonseca (1995, p. 211) a integração é um todo que “parte do conceito de crianças especiais para o conceito de situações especiais, criando novas prioridades de formação, de prática pedagógica e de investigação”. Continuando a análise, na mesma página, esse autor diz que “a integração é, em suma, educar as crianças deficientes nas classes dos não deficientes.”

A diferença entre os termos integração e inclusão é analisada por Sasaki (1998, p. 8-9) como sendo termos que correspondem a níveis distintos de aceitação e inserção das pessoas com deficiência na sociedade:

A prática da integração, principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental).

Já a prática da inclusão, incipiente na década de oitenta porém consolidada nos anos noventa, vem seguindo o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa é a de modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que, uma vez incluídas nessa sociedade em modificação, poderão ter atendidas as suas necessidades, comuns e especiais.

O movimento pela inclusão escolar tem como meta não deixar nenhum aluno ou aluna fora do ensino regular, desde o início de sua escolarização, e propõe que a escola deve se preparar para aceitar e atender à diversidade de seus alunos. Neste sentido, muito temos ainda a fazer pois, conforme Mendes (1998, p. 36)

A afirmação de que a oferta de vagas no país está universalizada para a população que se encontra na faixa da escolaridade obrigatória, ou mesmo que a maioria dos alunos se encontram no sistema público de ensino, por exemplo, não é verdadeira, a não ser que os educandos com necessidades educativas especiais estejam excluídos da análise.

Vigotsky pode ser considerado um dos precursores do movimento pela integração/inclusão, pois opunha-se veementemente à educação de forma discriminada, de crianças separadas em função de suas deficiências: cegos junto com cegos, surdos junto com surdos etc. pois considerava que estas convivências segregadas impedem aos educandos um conhecimento mais amplo do mundo e “uma vez marcada como idiota ou incapacitada, a criança é colocada em circunstâncias sociais completamente novas e todo seu desenvolvimento segue uma direção toda nova” (MOLL, 1996, p. 154)

Mazzota (2001) assinala que na discussão das necessidades educacionais “é fundamental não desconsiderar sua interdependência com as demais necessidades humanas, tais como aquelas apontadas nos clássicos estudos de Maslow, ainda que as mesmas não sejam interpretadas de forma hierarquizada.” Considera, portanto, que as necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima ou reconhecimento e as de auto-realização também estão intrincadas nas necessidades educacionais comuns e especiais cuja satisfação inclui a atuação competente das escolas.

Segundo Porter (2001), a preocupação com a educação de crianças portadoras de deficiência é uma transformação moderna e atual para os povos americanos, pois apenas uma pequena proporção (cerca de 1% a 10%) das crianças com essas características tem acesso assegurado à escolarização, e aquelas que o tem são geralmente atendidas em escolas segregadas. Quase nenhuma dessas crianças tem a oportunidade de ser atendida em uma escola regular de sua comunidade, junto aos seus companheiros sem deficiência. Nas áreas não-urbanas a situação é ainda pior.

A inclusão escolar ainda permanece como um objetivo a ser alcançado. Guttman (2001) informa, em um periódico da UNESCO, que na Finlândia, Grécia e Países Baixos, a metade dos estudantes com necessidades educativas especiais são atendidos em colégios especiais. Entre os países mais adiantados nesta questão cita a Itália como sendo o exemplo mais adiantado na integração: apenas 2% desses alunos

são atendidos em escolas de educação especial. Em seguida despontam Espanha e Portugal, com uma média de 18%.

Observando-se os movimentos pela educação, no século XX, pode-se constatar que o conceito de acesso à educação evoluiu da situação de privilégio — o que pode ser observado quando se analisa o nível de estudos das gerações anteriores à dos atuais adultos — para a situação de direito estendido a todos. A expectativa hoje é ainda maior, e o movimento por uma educação para todos exige atenção para todas as crianças, incluindo todas aquelas com alguma necessidade educacional especial que ainda não está sendo atendida. A Organização das Nações Unidas, principalmente através da UNESCO, tem contribuído para essa evolução.

3.3 Variações conceituais e de terminologia

A expressão “necessidades educativas especiais” (*special education needs*) tornou-se popular a partir do relatório Warnock, solicitado pelo governo britânico e elaborado por uma comissão criada em 1974 e dirigida por Mary Warnock, com o objetivo de concretizar propostas para a melhoria da educação de jovens com deficiência, naquele país. Nesse documento, conforme citado por Oliveira nos seus estudos sobre educação especial, o conceito é assim apresentado:

No pensamento daqueles que se ocupam da educação, encontra-se profundamente enraizada a idéia de que existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não-deficientes. Pensa-se, tradicionalmente, que as primeiras requerem uma educação especial e as últimas uma educação normal. Mas a complexidade das necessidades humanas é muito maior do que esta dicotomia sugere. Além disso, descrever alguém como sendo deficiente não significa nada no que respeita ao tipo de ajuda educativa e conseqüentemente aos meios a pôr em ação. Desejamos uma abordagem mais precisa e adotamos, então, o conceito de “necessidade educativa especial” (*special educational need*), tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança, mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo. (Celso Oliveira, apud Guerra, 1999)

Marchesi e Martín (1995) consideram que o grande mérito desse relatório foi convulsionar os esquemas vigentes, popularizando uma concepção diferente para a educação especial que “Remete, em primeiro lugar, às dificuldades de aprendizagem,

mas também aos maiores recursos necessários para atender essas necessidades e evitar essas dificuldades”, embora esses autores considerem que essa expressão esteja sujeita a muitas críticas, principalmente por ser vaga e ser excessivamente abrangente.

O que significa ser um aluno com necessidades educacionais especiais? Em linhas gerais significa que esse aluno apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade. (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 12)

Segundo Mazzotta (2001) essa expressão tem gerado muitas interpretações equivocadas:

Alertemo-nos, também, para os grandes equívocos que cometemos quando generalizamos nosso entendimento sobre uma situação particular. Hoje, e provavelmente ainda por muitos anos do Século XXI, as expressões Alunos Especiais e Escolas Especiais são empregadas com sentido genérico, via de regra, equivocado. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social. Focalizando a educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, é importante salientar que, da mesma maneira que os demais alunos em uma determinada realidade escolar, esses educandos apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola. Portanto, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas é que poderemos chegar a interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

A expressão “necessidades especiais”, em *lato sensu* pode ser aplicada a todas as crianças que necessitam de uma atenção especial em termos educativos e a própria Declaração de Salamanca relaciona algumas dessas situações, como as crianças deficientes e as super-dotadas, as crianças de rua e as que trabalham, as crianças de origem remota ou de população nômade, as crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e as crianças de outros grupos marginalizados.

Mazzotta (2001) considera que a preocupação com as necessidades básicas dos alunos que interferem no processo de aprendizagem não é tão recente no Brasil e vêm sendo enfatizadas e interpretadas pelos educadores brasileiros a partir da década de setenta. No entanto destaca, como marco da ampliação do reconhecimento de sua

importância, a colocação das necessidades de aprendizagem como tema da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual resultou a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Além de reconhecer a educação como direito fundamental de todos, as recomendações internacionais contidas em tais documentos (a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem) tiveram o mérito de explicitar o sentido das necessidades básicas de aprendizagem. Segundo tal Declaração, essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, quanto os conteúdos básicos necessários à sobrevivência e desenvolvimento para participação ativa na vida social. (Mazzotta, 2001)

No *strictu sensu* a Declaração de Salamanca considera que a expressão necessidades educacionais especiais "Refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem". (UNESCO, 1994)

A Declaração de Salamanca disseminou universalmente os princípios da educação inclusiva e o atendimento às necessidades especiais dos alunos. Embora muitas ações ainda sejam necessárias, para que a inclusão na educação se torne uma realidade, é necessário admitir a importância prática desse documento, pelo que ele significa em termos de orientação para as políticas públicas sociais. Os signatários dessa declaração acreditam e proclamam que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

A referência à diversidade na educação como necessidades educativas especiais surgiu no Brasil a partir dos anos 90, conforme registro feito por Ferreira (1998, p. 18-19):

Em 1994, o documento sobre Política Nacional de Educação Especial do MEC referia-se ao alunado da área como "aqueles genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais". Quanto à LDB: de início, em 1988, o texto apenas reproduzia a indicação da Constituição, do atendimento educacional especializado para os "portadores de deficiência". A referência às necessidades especiais aparece a partir de 1993, quando é incluída a categoria de superdotados. Em 94, também os alunos com problemas de conduta são acrescentados àqueles com necessidades especiais. A versão final, de 96, mantém a denominação genérica, mas não mais determina quais são as categorias ou tipos de necessidades especiais — ainda que contenha uma referência pontual aos deficientes e superdotados.

3.4 As bases legais referentes à atenção a diversidade na educação

O compromisso do Brasil com a construção de um sistema educacional inclusivo foi oficializado a partir do momento em que o país aderiu à Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância nos documentos internos com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Depois da Declaração de Salamanca, a qual disseminou a proposta de educação para todos, proporcionando uma visão mais abrangente para a Educação Especial, foi aprovada no Brasil, em 1996, a atual LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu primeiro artigo assim define o que é educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No artigo 58 apresenta-se o entendimento sobre o que seja a educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Constata-se, na análise da íntegra do documento, que a LDBEN, embora entenda que a educação seja um processo contínuo, regulamenta apenas a educação escolar, não define o que é a educação especial, nem o que seja uma pessoa portadora de necessidades especiais.

É necessário obter estes conceitos em outros documentos oficiais, tais como o Decreto Lei nº 914 de 1993, o qual estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No artigo terceiro deste decreto consta que:

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Como já foi analisado, no capítulo anterior, essa caracterização de pessoa “portadora de deficiência” corresponde ao que a OMS definiu no documento ICIDH, de 1980, como sendo a incapacidade associada a uma deficiência.

As instituições de ensino superior passaram a ser alvo de atenção explícita do MEC, sob os aspectos de acessibilidade, por ocasião da elaboração da Portaria nº 1.679, publicada em 1999, a qual dispõe em sua súmula sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Essa portaria faz referência à NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Referências específicas são feitas para o atendimento adequado aos alunos com deficiência auditiva, visual e física e em seu artigo primeiro determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento, e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Pode-se constatar o uso das duas expressões distintas, pessoas portadoras de deficiência e pessoas portadoras de necessidades especiais no mesmo documento oficial.

Entre os dispositivos legais e político-filosóficos, da Declaração de Salamanca, está presente também a preocupação com o Ensino Superior e com a Educação de Jovens e Adultos e a advertência é feita no sentido de que :

Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional.

3.5 O ensino supletivo como educação inclusiva

A Educação de Jovens e Adultos ¹⁵ constitui-se numa das modalidades de educação e ensino, previstas pela LDBEN e conforme o artigo 37, destina-se àqueles que não tiveram acesso, ou continuidade de estudos, no ensino fundamental e médio, na idade própria.

No artigo 38 consta que:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

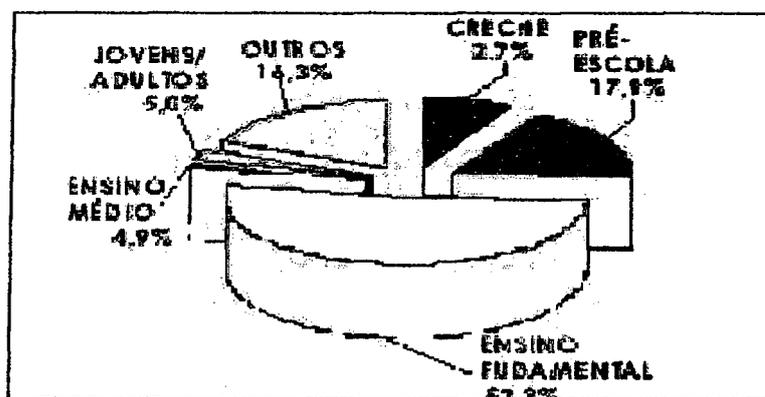
O mesmo artigo disciplina as faixas etárias que podem ser contempladas nesta modalidade de ensino, podendo os exames supletivos serem prestados, no nível de conclusão do ensino fundamental, pelos maiores de quinze anos e, no nível de conclusão do ensino médio, pelos maiores de dezoito anos.

A Educação Especial é outra das modalidades de educação e ensino previstas pela LDBEN, disciplinada em seus artigos 58 a 60. É uma modalidade que perpassa por todos os níveis e pelas demais modalidades.

Existe uma forte relação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, ficando muitos educandos defasados em relação à idade cronológica compatível com o ensino regular por não receberem um atendimento adequado para as suas necessidades educativas. Algumas vezes essa relação é captada pelas pesquisas estatísticas, como ocorre na Tabela 1, referente ao Estado do Paraná, local em que

¹⁵ Ver art. 37 e 38 da LDBEN, presentes no Anexo A

As estatísticas oficiais não computam o atendimento a esses educandos, no nível do ensino superior.



Fonte: MEC/INEP/SEEC Censo 1999 disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seep> > Acesso em: 08 mar. 2002

Figura 4 Matrícula por Nível de Ensino - Censo 1999

No segundo semestre de 2001, foram propostas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. É importante observar que a Educação de Jovens e Adultos é um dos argumentos que fundamentam essas diretrizes, tanto que parte do parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é incorporada ao texto:

Vem a propósito a tese defendida no estudo e Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE) sobre a função reparadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Sem dúvida alguma, um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais poderá recuperar o tempo perdido por meio dos cursos dessa modalidade:

“Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento”. (Parecer nº 11/2000-CEB/CNE apud Parecer nº 17/2001-CEB/CNE)

Utilizam-se, também, esses relatores, das diretrizes para a educação especial, das ponderações do relator das diretrizes da EJA, para destacar a função equalizadora dessa modalidade de educação.

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio – político – culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura. (Parecer nº 11/2000-CEB/CNE)

Observa-se, assim, a existência de uma mesma preocupação, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a grande quantidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e estão com defasagem etária em seus estudos.

3.6 As ajudas técnicas informáticas e sua contribuição para a educação

Qual é o espaço ocupado pelo ser humano? Hoje se aceita que o ser humano é também um ser social, é indivíduo e é parte de um organismo maior, constituído pelas demais pessoas com a qual convive. E, como indivíduo, quais são as fronteiras do seu ser? Essa é uma questão que tem ocupado os filósofos, como Georges Canguilhem (1995), que pode ser tomado representando o pensamento contemporâneo e Francis Bacon (1984), que foi considerado por Diderot ¹⁶ “o primeiro dos modernos e último dos antigos”.

Para julgar o normal e o patológico não se deve limitar a vida humana à vida vegetativa [...] o homem, mesmo sob o aspecto físico, não se limita a seu organismo. O homem, tendo prolongado seus órgãos por meio de instrumentos, considera seu corpo apenas como um meio de todos os meios de ação possíveis. É, portanto, além do corpo que é preciso olhar, para julgar o que é normal ou patológico para esse mesmo corpo. [...] só se compreende bem que nos meios próprios do homem, o mesmo homem seja, em momentos diferentes, normal ou anormal, tendo os mesmos órgãos, se compreendermos como a vitalidade orgânica se desenvolve em plasticidade técnica e em ânsia de dominar o meio. (CANGUILHEM, 1995, p. 162)

¹⁶ Conforme ANDRADE, José Aluisio Reis. Tradutor e redator de notas em: BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. São Paulo: Abril cultural, 1984.

Essa mesma discussão ocupou também a Bacon e o levou a escrever:

Nem a mão nua nem o intelecto, deixados a si mesmos, logram muito. Todos os feitos se cumprem com instrumentos e recursos auxiliares, de que dependem, em igual medida, tanto o intelecto quanto as mãos. Assim como os instrumentos mecânicos regulam e ampliam o movimento das mãos, os da mente aguçam o intelecto e o precavêm. (BACON, 1984, p.13)

Essa extensão do ser humano, através de instrumentos é ainda mais evidenciada para as pessoas portadoras de deficiência, e se efetiva através das ajudas técnicas.

É considerado ajuda técnica qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico, utilizado por uma pessoa com limitações oriundas de deficiência, fabricado especificamente ou disponível no mercado, criado para prevenir, compensar, mitigar ou neutralizar a deficiência, incapacidade ou minusvalia dessa pessoa (CEAPAT). Essa definição foi aceita pela Organização Internacional de Normalização, em sua ISO 9999.

Dentre as ajudas técnicas, a informática tem contribuído para a criação de produtos que antes eram inviáveis ou, nas palavras de Janik (1997, p. 54) *“À l’heure actuelle, l’informatique transforme le quotidien. Aujourd’hui, personne ne met en doute que l’informatique puisse aussi révolutionner la vie des citoyens handicapés.”*

Apresenta-se a seguir uma categorização das ajudas técnicas informáticas, que podem ser utilizadas na educação, parafraseando o texto “Tecnologia para apoio à Diversidade”, de Mazzoni e Torres (2000).

Uma tecnologia, embora possa ter a sua concepção motivada por uma determinada categoria de deficiência, depois de criada tem as possibilidades de sua utilização ampliadas. Há pouco tempo atrás, seria inconcebível pensar que uma pessoa surda poderia usar, sem intermediários, um aparelho de telefone para se comunicar.

Hoje, esta facilidade já está disponível para os usuários de telefones celulares de mensagem.

Uma outra tecnologia, que atende a distintas categorias de usuários, são os programas de reconhecimento da fala. Embora esta tecnologia esteja sendo aperfeiçoada, vários produtos já estão sendo comercializados. Entre os seus possíveis usuários estão: pessoas com deficiência de coordenação motora para digitar, pessoas com deficiência visual e qualquer pessoa que prefira ditar ao invés de digitar. Falta alguém nesta relação? Sim, está faltando o pessoal com deficiência auditiva, que domina a técnica da oralidade, que podem utilizar este produto simplesmente como as demais pessoas (que pensam que é mais prático ditar do que digitar) e podem também encontrar neste produto uma outra finalidade, utilizando-o como uma forma de exercitar e aperfeiçoar a sua oralidade.

Por isso, embora na prática do dia-a-dia primeiro esteja a pessoa com comprometimentos no desempenho de determinadas atividades, e seja a partir daí que surge a motivação para pesquisar por ajudas técnicas adequadas a essa pessoa, as categorizações, conforme Sanchez Montoya (1999), são melhor apresentadas a partir da descrição da contribuição feita por essa tecnologia. É a partir daí que se analisa se haverá ou não benefícios para as pessoas com deficiência visual, para as com deficiência auditiva, para as com deficiência de motricidade, para as com deficiência cognitiva ou até mesmo para as pessoas sem deficiência.

Quando se analisa a presença da informática em sistemas utilizados por pessoas portadoras de deficiência, é possível estabelecer algumas categorias. No âmbito da educação encontram-se sistemas para:

- ajuda para poder trabalhar com o computador- como dar instruções, compreender as ações executadas pela máquina, obter e analisar as saídas, acessar os periféricos etc;
- aprendizagem - aprender sobre ajudas técnicas específicas de interesse próprio (como o uso de um sistema que faz a leitura de telas), desenvolver a fala, aprender

e desenvolver a língua de sinais, conhecer a língua de sinais de outros povos, aprender línguas e culturas de outros países, conhecimentos sobre Braille, fixar condutas esperadas, exercitar determinadas habilidades etc;

- Sistemas de ajuda para comunicar-se através do computador - utilizar o computador como intermediário na conversa com outra pessoa, com ou sem deficiência, utilizando linguagens verbais ou linguagens não verbais como, por exemplo, os pictogramas;

No âmbito mais geral podem ser relacionados:

- Sistemas para mobilidade - auxiliam no deslocamento da pessoa, seja em casa ou na rua, permitindo um deslocamento com mais autonomia, como sistemas para reconhecimento eletrônico de referenciais espaciais, sistemas para acionamento de semáforos, dispositivos para anotações e veículos adaptados às características dos usuários;
- Sistemas para controle do entorno - facilidades tais como acender ou apagar as luzes, abrir portas, acionar os aparelhos domésticos etc .

Todos os usuários de micro-computadores sabem que não é aconselhável trabalhar muito tempo com eles, pois são freqüentes as queixas sobre tensões musculares, dores articulares e incômodos com a vista. A configuração básica desses equipamentos, encontrada nos postos de trabalho convencionais, faz com que eles fiquem inacessíveis a um grande número de pessoas, o que só é corrigido quando se agrega a essa tecnologia básica algumas ajudas técnicas. É importante destacar que projetar um posto de trabalho que atenda aos princípios do desenho para todos (ou seja, um posto de trabalho acessível) não significa fazer um projeto exclusivo para usuários cegos e outro distinto e exclusivo para usuários paraplégicos. Ao contrário, significa que esse mesmo equipamento poderá ser utilizado tanto por uma pessoa cega, como por uma paraplégica, e também por pessoas sem nenhuma incapacidade aparente, que poderão, contudo, desenvolver os seus trabalhos de forma mais produtiva, utilizando a tecnologia projetada para os seus colegas afetados por

deficiência como, por exemplo, utilizando um software que lhe permita ditar um texto ao invés de digitá-lo.

Deve-se destacar que, se para algumas pessoas as ajudas técnicas atuam como complemento, permitindo que melhorem a forma como desempenham as atividades, para outras elas são imprescindíveis, sendo através delas que seus intelectos conseguem se expressar. Para este segundo grupo de pessoas é a tecnologia que intermedia a sua comunicação com o mundo, tanto nas situações de educação como nas demais interações sociais, o que permite que se faça uma extensão ao modelo¹⁷ de Mialaret (1976), especificamente na contribuição do fator T, apresentado no início deste capítulo.

Na seqüência, serão relacionadas ajudas técnicas informáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem que se encontram na categoria "sistemas de ajuda para poder trabalhar com o computador", enfocando três estágios: a entrada de dados, o processamento iterativo e a saída de dados.

As ordens do operador podem chegar ao micro por comando vocal, toque na tela, acionamento do mouse (ou outro dispositivo apontador) e uso de teclado. É de uso mais freqüente o mouse e o teclado, mas essas formas de entrada não são acessíveis a todos os usuários, pois aqui incluímos as pessoas que não possuem, não podem utilizar, ou não coordenam bem os membros. Várias são as ajudas técnicas que se encontram nesta categoria, sendo que algumas exigem recursos de software e hardware e outras consistem em simples acessórios para o trabalho com computadores. Para quem consegue digitar acionando o teclado de uma forma diferente podem ser experimentadas as carcaças ou colméias (que cobrem o teclado impedindo que por movimentos involuntários se digite errado, pois cada tecla fica disponível num orifício separado) e os apontadores tipo antena (são presos à cabeça e é com a cabeça que se comanda o posicionamento da ponta da antena nas teclas); para quem não pode digitar, mas consegue acionar algum tipo de mouse pode-se usar

¹⁷ Esta extensão ao modelo de Mialaret está apresentada no capítulo 8 desta tese.

o "teclado virtual", que consiste em um programa que simula a existência de um teclado na tela do computador e assim, à medida que a pessoa vai clicando na tela o programa vai registrando o texto que está sendo escrito; para quem não pode digitar, nem pode acionar o mouse, já está sendo comercializado um produto que permite que a pessoa acione os ícones e comandos da tela mediante o fato de ter ou não ficado com a cabeça parada durante determinado período de tempo. Todos esses produtos que exigem a digitação caractere por caractere são muito aborrecidos e cansativos para o usuário, por isso, quando houver um software associado, como é o caso do teclado virtual, é importante que este programa tenha incorporado à sua lógica de funcionamento uma base de dados que reconheça as palavras usadas com mais frequência pelo usuário (evitando assim a necessidade da digitação de todos os caracteres da palavra) e permita a incorporação de novas palavras a essa base de dados.

A operação dos micro-computadores é um processo iterativo, sujeito a interações com o usuário. Quando o usuário dá um comando o micro executa esse comando, para o que podem ser necessárias várias iterações, e a seguir pode ficar em estado de espera, aguardando que o usuário determine o próximo comando. O estado de espera é comunicado ao usuário através de mensagens. Como se pode saber o que o computador fez, de forma a que o usuário possa interagir adequadamente com ele, compreendendo as mensagens que estão sendo geradas? Esse é o problema solucionado pelas ajudas técnicas que atendem às deficiências sensoriais de visão e audição.

É importante ter sempre em mente que nem tudo que é divulgado na forma digital vai ser recebido pelo usuário, se não foi pensado o aspecto da acessibilidade à essa informação, no momento em que se concebeu o conteúdo da mesma. Para que servem uma foto sem descrição e uma canção sem a letra, num CD didático, por exemplo, para um aluno cego e um aluno surdo, respectivamente? A informação que não é divulgada, ou não pode ser captada, de forma redundante não é uma informação realmente acessível. A redundância é obtida quando se cuida para que haja um

equivalente textual para os conteúdos divulgados através de imagens ou de sons, ou seja, deve-se obrigatoriamente combinar o uso do som com o uso do texto e o uso da imagem com o uso do texto. Deve ser observado que existem ajudas técnicas que permitem transformar o texto escrito digitalizado em som e já existe a possibilidade de captar textos falados e transformá-los em texto escrito digitalizado, porém, as imagens estáticas ou em movimento, necessitam de descrição para se obter um equivalente textual para as mesmas.

Entre as tecnologias de transformação, considerando-se as formas de exibição da informação, já está bem desenvolvida a transformação de texto em sons (através da sintetização e digitalização da voz) e a leitura ótica de caracteres para conversão em texto (através da digitalização da imagem para posterior reconhecimento dos caracteres). Ambas são de uso geral, mas são especialmente úteis às pessoas cegas e às com deficiência visual. A transformação de texto em voz é a forma mais freqüente dos operadores cegos entenderem a ação feita pelo computador — sendo usada tanto para leitura de textos da tela como para as operações de navegação na internet — pois a outra alternativa, a exibição num periférico denominado linha Braille é pouco usada. A linha Braille é uma tecnologia de grande utilidade, tanto para cegos como para surdocegos, contudo tem custos elevados devido à utilização de componentes eletromecânicos de alta precisão que não são produzidos em larga escala. Outras soluções utilizando tecnologias digitais estão sendo pesquisadas para o atendimento a pessoas surdocegas, tais como as que utilizam o sentido da propriocepção¹⁸ e do tato passivo¹⁹, porém, a linha Braille é a solução que está disponível comercialmente.

Para casos mais simples de deficiência visual existe a possibilidade de fazer alterações no software que atendam a usuários distintos de formas distintas (tamanho das letras, dos ícones, jogo de cores na tela, avisos sonoros etc) e existem também alguns programas que ampliam setores da tela, funcionando como lupas.

¹⁸ Propriocepção: identificado por Sherrington, em 1890, conforme: SACKS, Oliver. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

¹⁹ O tato passivo foi um dos sentidos considerados por: GIBSON, James. *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

Finda a operação com o computador provavelmente um novo arquivo, ou um arquivo modificado ficou disponível. Como se pode ter acesso a esse conjunto de informações, quais são as opções de ajudas técnicas para a saída de uma informação que já é digital? Como a informação já está na forma digital, a preocupação maior hoje existente consiste em saber se houve, ou não, o cuidado com a redundância das informações, que estão em arquivo de imagem e arquivo de som, pois as tecnologias disponíveis já permitem: imprimir em papel em tinta, imprimir em papel em Braille em alto relevo, exibir em Braille no periférico especial para leitura – a linha Braille, transformar o texto digital em saída sonora e inclusive transformar algumas palavras em língua de sinais.

3.7 A sociedade inclusiva

O modelo da inclusão social tem sido considerado uma das propostas mais inovadoras das últimas décadas e está associado a movimentos e políticas sociais importantes, como o "desenho para todos" e a "educação para todos". Sob esse modelo compreende-se uma sociedade que aceite a diversidade étnica, estética, cultural, corporal, intelectual, religiosa etc, como característica do ser humano. Uma sociedade que acolha a todas as pessoas, entre elas tanto as pessoas com elevadas habilidades como as que apresentam algumas habilidades comprometidas, e se fortaleça com a contribuição dessas pessoas.

Contudo, é importante observar que a inclusão é um processo que vem sendo desenvolvido ao longo dos séculos, assumindo estágios e características distintas em sociedades diversas. Em termos de movimentos pró inclusão, que tiveram repercussão em várias outras sociedades, pode-se destacar a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão", que foi promulgada pela Assembléia Nacional Francesa em 1789, mas, naquela época, as mulheres estavam excluídas da categoria dos cidadãos.

Os 34 países das Américas, representados na Conferência Internacional que gerou a Declaração de Manágua, em 1993, concordaram que:

Para assegurar bem estar social a todos os seus membros, as sociedades devem estar baseadas na justiça, igualdade, equidade, inclusão e interdependência e reconhecer e aceitar a diversidade. As sociedades devem também considerar seus membros, sobretudo, como pessoas e garantir-lhes seus direitos, dignidade, auto-determinação, amplo acesso aos serviços sociais e a oportunidade para que possam contribuir com a vida de sua comunidade. (CACL, apud Porter, 2001).

A Organização Mundial de Saúde, no documento do ICIDH-2, define a participação como sendo o resultado das complexas relações existentes entre as condições individuais de saúde dos cidadãos, associadas a fatores pessoais e fatores externos, que representam as circunstâncias em que a pessoa vive. Devido a isso, pessoas com as mesmas deficiências e limitações de atividades podem ter níveis de participação bem distintos, resultantes de fatores contextuais, como as barreiras existentes no espaço físico e no espaço digital, as ajudas técnicas disponíveis, as condições de acesso às tecnologias de comunicação e informação etc. Pode-se, portanto, considerar que a sociedade também obstaculiza a participação das pessoas portadoras de deficiência, quando permite a existência das barreiras, sejam elas arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais ou de acesso à informação, e quando esquece de definir políticas sociais adequadas à educação, qualificação profissional e alocação no mercado de trabalho, criando assim uma situação de exclusão social indireta para essas pessoas.

A pequena taxa de participação das pessoas portadoras de deficiência, na força de trabalho, está diretamente relacionada com a exclusão das mesmas do sistema educacional. Isto acaba ocasionando situações de pobreza e de dependência aos serviços sociais, representando também um desperdício de potencial humano, e acarretando muitas vezes em abandono, e desespero, à pessoa e aos seus familiares.

A OMS estima que apenas 5% das crianças com deficiência, nos países em desenvolvimento, tenham acesso a serviços de apoio de alguma espécie, e que menos de 2% recebam atendimento escolar. As barreiras físicas e atitudinais frequentemente

impedem que as famílias e as comunidades cuidem para que essas crianças tenham as mesmas oportunidades que as demais crianças (CIDA, 2000 apud Porter, 2001). Estas mesmas barreiras são enfrentadas pelas pessoas que adquirem a deficiência quando jovens ou adultas e procuram aperfeiçoar seus estudos ou participar do mercado de trabalho.

A inclusão social beneficia não apenas às pessoas que possuem a deficiência, mas também a todas aquelas que convivem com ela, pois em seu estudo sobre pessoas estigmatizadas Goffman (1963, p. 39) concluiu que "os problemas enfrentados por uma pessoa estigmatizada espalham-se em ondas de intensidade decrescente".

Uma sociedade que tenha a inclusão social entre seus objetivos deve se esforçar para eliminar as restrições à participação de seus membros. Isto pode ser alcançado zelando-se para eliminar as barreiras à acessibilidade no espaço físico e no espaço digital e cuidando sempre para equiparar as oportunidades. Parmenter (1998) observou que, embora existam barreiras para todos, o direito à participação, no limite da capacidade individual, deve prevalecer:

Hay barreras a la plena participación para todos nosotros, pero tenemos el derecho a participar hasta el máximo de nuestras capacidades. Nosotros podemos remover algunas barreras por nosotros mismos, pero otras pueden ser removidas por la sociedad en que vivimos. Una de las metas tempranas de los programas de discapacidad era ayudar a las personas con discapacidad a llegar a ser independiente. Este concepto ha sido sobresido por el término interdependiente, un reconocimiento de que todos somos simultáneamente independientes y dependientes. El concepto de inclusión captura el espíritu tanto de participación como de interdependiente.,

Sasaki (1998, p. 10) considera que embora já haja resultados em termos da inclusão escolar a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda ocorre, na maioria das vezes, sob o modelo da integração, cabendo à pessoa com a deficiência adaptar-se ao que as empresas solicitam.

Uma sociedade que queira se aproximar do modelo da sociedade inclusiva deve procurar soluções para garantir a participação das pessoas portadoras de deficiência em todos os setores sociais, tais como a educação, o trabalho e o lazer.

Essas modalidades de participação das pessoas na sociedade são altamente dependentes da legislação existente, e dos sistemas de comunicação e transporte, sendo por isso importante que, no estabelecimento das políticas públicas para esses setores, seja sempre observado o seu impacto sobre as pessoas portadoras de deficiência e a relação da política, de um setor, com os demais setores.

4 METODOLOGIA

As questões relativas aos problemas da educação, no Brasil, são geralmente apresentadas na forma de dados quantitativos, que embora sejam muito expressivos em sua grandeza absoluta, pouco descrevem sobre a natureza do dia a dia dos alunos e seus professores. Esta pesquisa também tem sua origem na observação de dados quantitativos não oficiais — no caso, o baixíssimo número de alunos afetados por deficiência encontrados em uma determinada universidade pública paranaense — e objetiva compreender melhor as possíveis razões para isso. Através do recorte metodológico delineado, propõe-se a investigar a atuação dos professores do ensino público, que desenvolvem suas atividades docentes simultaneamente nas modalidades da Educação Especial (EE) e da Educação para Jovens e Adultos (EJA), e quais são as percepções desses professores sobre as possibilidades de seus alunos e alunas avançarem em seus estudos, alcançando a educação superior.

Como é possível compreender uma realidade através de uma pesquisa? Essa compreensão será necessariamente um recorte, que depende tanto do instrumental utilizado pelo pesquisador, como também da situação particular, o contexto espaço e tempo, sobre o qual se centra o foco da atenção. Dentro da investigação apresentada, foram usados como meios tanto a pesquisa bibliográfica como a documental e a de campo. Com a pesquisa bibliográfica e documental procurou-se conhecer as diferenças de abordagem do tema, e a evolução nessas formas de abordagem. Uma grande parte dessas fontes foi acessada via internet, e merece destaque, o fato de que muitos dos documentos analisados chegaram ao conhecimento da responsável pela pesquisa através das listas de discussão: Acessibilidade, RedEspecial, Virtual Vision e Lista Vital, listas nas quais é marcante a participação de pessoas portadoras de deficiência. Com a pesquisa de campo, foi possível aprofundar-se no conhecimento sobre as crenças, valores e práticas pedagógicas junto a um determinado grupo de docentes, nas condições propostas no projeto da investigação.

Para a análise e tratamento das informações obtidas na pesquisa de campo, com os contributos das pesquisas bibliográfica e documental, procurou-se utilizar uma abordagem sistêmica, conforme proposta defendida por autores como Guattari (2000), Capra (1995) e Boff (1996).

Considerando os objetivos propostos, esta pesquisa investiga aspectos tais como: a percepção das potencialidades do outro, crenças e valores pessoais, saberes e conhecimentos adquiridos profissionalmente e a trajetória profissional dos professores, entre outros. Trabalha-se, portanto, com uma complexidade de informações e fenômenos ideais, sendo a maior parte de natureza subjetiva, e sem possibilidade de serem quantificáveis, o que conduziu à escolha da metodologia qualitativa, pois conforme Minayo et al. (1994, p.22):

Ela [a metodologia qualitativa] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A técnica utilizada para o tratamento e interpretação das informações, a análise de conteúdo, também combina muito bem com a metodologia qualitativa, e conforme Bardin (1975, p. 115), um de seus principais autores: "A análise qualitativa [...] pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes".

Como em toda pesquisa, para uma correta leitura da análise de resultados apresentados, faz-se necessário identificar o viés a que a pesquisa está sujeita. Embora a pesquisadora tenha adotado como linha filosófica para esta pesquisa o pensamento sistêmico, convém destacar que a responsável pela pesquisa é docente, com formação acadêmica nas áreas de ciências exatas e ciências tecnológicas.

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo exploratório descritivo, enriquecida com a parte observacional captada com a pesquisa de campo, em situação de estudo de caso.

Nos próximos parágrafos serão detalhados aspectos da pesquisa de campo, especificamente os critérios utilizados para a definição dos participantes, a escolha das técnicas de coleta de dados e de tratamento das informações.

4.1 Participantes

O recorte metodológico definido focaliza os professores, dentre os personagens da situação educacional objeto da pesquisa. Os sujeitos investigados são docentes em uma escola pública, dedicada exclusivamente ao ensino de jovens e adultos, e todos os entrevistados atuam na modalidade de educação especial. O *locus* da pesquisa é o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), da cidade de Maringá, estado do Paraná, que atendia a 180 alunos dentro do programa de Educação Especial, no ano de 2001, quando da realização da pesquisa de campo.

Os critérios de intencionalidade para a escolha desse conjunto de professores são vários:

- a escola é uma das pioneiras no estado do Paraná, na adoção desse programa de atendimento aos alunos;
- os docentes vêm atuando há vários anos nessa combinação de modalidades de ensino;
- a escola atende tanto a alunos com deficiência visual, como deficiência auditiva e deficiência mental;
- os professores possuem especialização para o atendimento a alunos afetados por distintas deficiências;
- houve receptividade, por parte da direção da escola e da coordenadoria do programa de Educação Especial, para com a pesquisa, permitindo e facilitando o contato com os docentes.

Tendo sido escolhida intencionalmente a escola, todos os professores com atuação no programa de Educação Especial da mesma foram convidados a participar

da pesquisa. Trabalha-se, portanto, com uma amostragem que se constitui, na escola em questão, na própria população implicada na situação-problema.

Os participantes são todos do sexo feminino e todas as professoras têm larga experiência no magistério. Em termos de conteúdos curriculares, foram entrevistadas as professoras responsáveis pelos conteúdos das disciplinas de: Ciências, Português, Educação Artística, Matemática, Biologia, Física, História, Geografia e Espanhol, da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e também, as professoras atuantes com os conteúdos da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 8 professoras.

4.2 Coleta de dados

Foram utilizadas técnicas coletivas e técnicas individuais, no desenrolar da pesquisa. Como técnica coletiva, realizou-se uma reunião com todos os professores atuantes no programa de educação especial da escola, reunião na qual os pesquisadores se apresentaram, identificando sua linha de trabalho e investigação e explicaram os propósitos da pesquisa, esclarecendo como a mesma se vincula a projetos de pesquisa em andamento na UFSC e UEM, e que técnica seria usada individualmente com cada professor. Os professores perguntaram alguns detalhes sobre a pesquisa e se prontificaram a colaborar, estabelecendo-se nessa mesma reunião a agenda necessária para as entrevistas. Como técnicas individuais, além das entrevistas realizadas com os participantes, foram solicitadas audiências com os diretores e coordenadores responsáveis pela escola, nas quais foram explicados os propósitos da pesquisa, solicitadas as autorizações para contato com os professores e discutidas as datas mais favoráveis para contato com os docentes, aquelas que implicariam em menor comprometimento para as atividades escolares dos mesmos.

As entrevistas individuais foram agendadas para a data e horário de escolha dos professores, e foram realizadas dentro do horário de trabalho dos mesmos, na

escola. Todas as entrevistas foram gravadas, com ciência dos participantes, que escolheram com qual nome queriam ser identificados nas gravações. Informou-se aos participantes que não haveria identificação dos entrevistados no texto de conclusão da pesquisa.

As atividades de coleta de dados, da pesquisa de campo, foram realizadas durante o segundo semestre de 2001.

A técnica escolhida para ser usada na coleta de dados, da pesquisa de campo, foi a entrevista, na forma semi-estruturada. Justifica-se a escolha dessa técnica pelas seguintes razões: a primeira razão diz respeito à sua eficiência, conforme vários autores. Triviños (1992, p. 146) afirma que:

Ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, [a entrevista semi-estruturada] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Jordan (1998) pondera sobre as vantagens da entrevista em relação aos questionários, afirmando que se o questionado responder de uma maneira que não faz sentido, dentro do contexto pretendido para a pesquisa, então o investigador pode reformular a pergunta de uma maneira mais compreensível para o entrevistado. O mesmo autor considera que a natureza interativa da entrevista pode, potencialmente, tornar os dados obtidos mais válidos do que os obtidos através de questionários, pois a entrevista permite compensar alguma falha que tenha havido na formulação das questões.

O segundo motivo diz respeito a limitações da formação acadêmica da responsável pela pesquisa, o que não permitiria a utilização de técnicas que captam de maneira mais satisfatória a subjetividade dos entrevistados como, por exemplo, as técnicas de codificação citadas por Freire (1975).

O instrumento principal elaborado para a coleta de dados da pesquisa de campo, constitui-se no roteiro para a entrevista semi-estruturada com os professores. O instrumento foi submetido à fase de pré-teste, antes de ser utilizado com os

participantes. A entrevista, cujo roteiro completo está apresentado no Apêndice A, foi planejada para abordar os temas em quatro blocos, que foram denominados de :

- apresentação (envolvendo perguntas sobre a formação acadêmica; a formação específica para atuar no EE; o tempo de atividade com EE etc);
- crenças, valores e opiniões (abordando aspectos tais como: opinião a respeito das possibilidades de atuação profissional dos alunos; que atividades os ex-alunos estão desempenhando; quais são os motivos da falta de continuidade dos estudos; modelos de pessoas adultas para os alunos etc);
- uso do computador e ajudas técnicas informáticas (investigando se faz algum uso do computador; que recursos do computador considera que poderiam ser úteis para esses alunos; sabe quais são os recursos disponibilizados a esses estudantes por ocasião da admissão ao ensino superior etc); e
- geral (aspectos como: qual a satisfação obtida com o trabalho; qual o suporte que recebe; qual a participação na elaboração do material didático etc).

Para a elaboração do roteiro da entrevista houve preocupação com o estabelecimento de *rapport* entre os entrevistados e os entrevistadores e com a forma de elaboração das perguntas, conforme observações de Triviños (1992). Outra preocupação, foi o fato da responsável pela pesquisa, durante as entrevistas individuais, estar sempre acompanhada pelo outro investigador, o *chaperon*, questão que Jordan (1998) inclui como sendo um dos aspectos éticos da pesquisa.

Considera-se que foi obtida a colaboração participativa dos entrevistados, condição indispensável para a boa condução de uma pesquisa com a metodologia qualitativa .

4.3 Tratamento e análise dos dados

Para o tratamento das informações obtidas foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme apresentada por Bardin (1975). De acordo com as orientações do autor citado foram realizadas as transcrições em texto das entrevistas e, através de um

processo de sucessivas leituras e audições, foram elaboradas as grelhas das categorias temáticas abordadas nas entrevistas, como também das percepções dos docentes acerca das atitudes e comportamentos de seus alunos. Conforme as palavras do próprio Bardin (1975, p. 105):

A noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido

No processo de análise temática foram formados quatro grupos, resultantes das 31 categorias que foram observadas. Bardin (1975) considera que a análise temática é um processo transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos e que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos [...] as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. [...] entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 1975, p. 117 e 153)

Os grupos formados e o resultado da análise de conteúdo sobre os mesmos, estão apresentados de duas formas: a análise referente a cada grupo está apresentada em capítulo específico e um quadro resumo das falas dos professores, associada ao grupo, é apresentado na forma de um apêndice.

5 O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE

A atenção aos alunos com necessidades especiais, e a formação de recursos humanos para atender a essa clientela, é um dos compromissos assumidos pelos países signatários da Declaração de Salamanca, entre os quais se encontra o Brasil. É consenso entre os professores que a docência em Educação Especial (EE) exige uma qualificação específica, devido à diversidade de situações individuais que estão abrigadas sob essa denominação.

O tema ainda é motivo de algumas polêmicas, tais como as ligadas à terminologia, e, conseqüentemente, à tradução das mesmas para o português, quando adotadas por organismos de âmbito internacional, como é o caso da expressão *special education need* (que gerou a polêmica entre as expressões “necessidades educativas especiais” ou “necessidades educacionais especiais”); ao escopo do termo (qual a sua abrangência?); e às políticas de integração e inclusão empregadas para com as pessoas portadoras de deficiência.

Uma polêmica que permanece, na área da educação, é sobre a melhor forma de atender a esses alunos: É melhor que sejam educados em local integrado com os demais alunos da escola ou em local separado, com pessoal experiente na atenção a alunos com problemas semelhantes? Havendo as duas alternativas de atendimento à disposição dos alunos, as condições de infra-estrutura e a qualificação profissional da equipe de atendimento aos alunos, em ambos os locais, devem contribuir para a escolha da alternativa que seja mais adequada a cada pessoa e sua família. Geralmente, tal como na situação analisada nesta pesquisa, essas alternativas não são disponibilizadas para os alunos, e há a necessidade de que alunos e professores procurem fazer o melhor com os poucos recursos que dispõem.

E em que consiste essa qualificação diferenciada para atender a contento aos alunos da EE? Vários autores se dedicaram ao tema e apresentaram propostas,

considerando a realidade de seus países. Vitor da Fonseca, prestigiado autor português, que afirma estar o seu país atrasado no trato dessa problemática, considera que a EE requer competências pedagógico-profissionais específicas, de forma a que os professores possam demonstrar capacidades:

- Para avaliar as necessidades educacionais específicas das crianças;
- Para planificar curricularmente as seqüências de aprendizagem;
- Para utilizar métodos pedagógicos reeducativos, reabilitativos ou compensatórios, bem como técnicas e materiais didáticos apropriados ao estilo de aprendizagem das crianças;
- Para usar a informação contida nas avaliações de outros profissionais (médicos, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, consultores, especialistas, etc);
- Para desenvolver prescrições educacionais em termos de comportamento que satisfaçam as necessidades intra-individuais identificadas;
- Para selecionar técnicas e materiais que implementem um programa educacional individualizado;
- Para criar recursos pedagógicos, geri-los e administra-los adequadamente;
- Para realizar avaliações contínuas (pré-programas);
- Para efetuar relatórios evolutivos e cumulativos;
- Para recomendar mudanças apropriadas no fim ou durante o programa, através de reavaliações periódicas;
- Para abordar e integrar os pais e outros colegas no processo no progresso educacional das crianças. (FONSECA, 1995, p. 230)

Luís Montero, um dos assessores do Ministério de Educação e Cultura da Espanha, atuante na formação do professorado para a área da EE, considera que educar na diversidade exige uma formação diferente, e para tanto propõe como conteúdos curriculares básicos dos cursos de formação de docentes:

- *Aspectos generales sobre el alumnado con dificultades de aprendizaje y sus consecuencias en lo educativo;*
- *Carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas especiales. Repercusiones para la evaluación y para el diseño de las adaptaciones curriculares;*
- *Identificación y valoración de motivaciones, intereses, capacidades de aprendizaje y estilos cognitivos, para ajustar adecuadamente la respuesta educativa;*
- *Evaluación cualitativa y estrategias y técnicas para el seguimiento del proceso educativo general y del progreso de algunos alumnos en particular.*
- *Alternativas organizativas y metodologías diversificadas para el tratamiento simultáneo de varios grupos, incluyendo técnicas de trabajo con grupos heterogéneos.*
- *Conocimiento y utilización de los recursos didácticos más adecuados para responder a la diversidad y estrategias para generar otros nuevos.*
- *Habilidades y técnicas de trabajo cooperativo, en grupos interdisciplinares.*
- *La orientación y la tutoría como espacio privilegiado para la atención a la diversidad. (MONTERO, 1998, p. 94-95)*

A forma com que os países vêm trabalhando, para cumprir seus compromissos com a educação, tem sido acompanhada por órgãos e programas das Nações Unidas. Hegarty (1994) desenvolveu, com o apoio da UNESCO, uma pesquisa de âmbito mundial sobre os princípios e a prática que estavam sendo aplicados para a *Educación de niños y jóvenes con discapacidades*. Destaca esse pesquisador que o objetivo geral dos países, quanto a esse tema, deveria ser a preocupação com uma formação mínima para todos os docentes, inclusive aqueles já em exercício :

... asegurarse que todos los docentes en cursos de capacitación aprendan algo acerca de las discapacidades y que estén conscientes de algunas de sus implicancias educacionales. No se trata de que se conviertan en expertos en la enseñanza de niños discapacitados, pero deberían aprender cómo modificar el contenido curricular y el enfoque docente de las aulas comunes de manera que puedan tener acceso a ellas cantidades sustanciales de niños discapacitados. Del mismo modo, deberían adquirir algunas destrezas en la identificación y evaluación de estudiantes con discapacidades, apreciar la importancia de trabajar con los padres y de desarrollar destrezas apropiadas. También deberían saber hasta dónde alcanza su capacidad y de qué forma podrían beneficiarse trabajando con especialistas. (HEGARTY, 1994, p. 27)

Esse objetivo ainda não foi alcançado pelo Brasil, e o grupo de docentes que contribuem com seus depoimentos, para esta pesquisa, é constituído por professoras, habilitadas em diversas graduações, que procuraram, por iniciativa e recursos próprios, qualificar-se com estudos de pós-graduação, para o exercício do magistério na modalidade de educação especial (EE). Fizeram cursos de especialização em distintas instituições de ensino e apresentam hoje conhecimentos heterogêneos, no que diz respeito à atenção a essa diversidade de características dos seus alunos e alunas, e procuram resolver os problemas que surgem no seu dia a dia contando para isso, quase que exclusivamente, consigo próprias.

As categorias temáticas identificadas nesta pesquisa, que fazem parte deste bloco, denominado como **Grupo 1- Atividade Docente** desvelam um pouco a realidade da atividade profissional que exerce esse grupo de professoras, o que permite que sejam feitas algumas inferências sobre a própria realidade brasileira. Dentro deste grupo foram identificadas como categorias: falhas na formação recebida para atuar na educação especial; como preparar docentes qualificados para a EE; sugestões para melhorias na atividade docente que desenvolvem; preferências para atendimento

conforme seja a deficiência dos alunos; avaliação quanto à atenção dispensada pela escola aos alunos conforme a deficiência; sobre a existência de equipes interdisciplinares; material didático disponível; participação na elaboração do material didático; modificações observadas na EE ao longo do tempo; situações de constrangimento e a satisfação proporcionada pelo trabalho. Foi elaborado um resumo da análise temática referente às categorias deste grupo, o qual está sendo apresentado como Apêndice C.

5.1 Falhas na formação recebida para atuar na Educação Especial (EE)

Muitas das professoras relataram que, em seus cursos de formação para o ensino especial, não foram abordados aspectos que hoje consideram imprescindíveis para essa formação docente. Uma professora relatou que surgem no seu dia-a-dia, situações tais que “Nem a graduação, nem a pós-graduação [abordaram]. São situações inéditas que ocorrem e você tem, com a sua bagagem de vida, seu jogo de cintura, dar conta”.

Em relação aos temas, aos quais os alunos se reportam às professoras, uma delas sente que não receberam formação para lidar com a diversidade de temas de interesse pessoal dos alunos, e entre os temas mais frequentes e difíceis de serem lidados se refere à sexualidade e a religião.

Eu acho que é ainda a parte de afetividade sexual [...] intimidades muito grande que eles vem e colocam para gente, e as vezes você dá a sua opinião, mas será que agiu certo?. [...], eu falei que não é assim, que casamento é relacionamento, é divisão, é união, é multiplicação. Então acho que falta muito para a gente trabalhar este afetivo profundo [...] São situações assim, por exemplo: a religião, o sexo, estes [temas] abstratos assim que ainda martelam a gente.

A atenção específica à educação de pessoas jovens ou adultas, portadoras de deficiência que gera a necessidade de atenção diferenciada em termos educativos, é outra lacuna observada na formação docente. Uma das professoras, embora tenha feito mais de um curso de especialização, relatou que esses cursos enfocavam apenas a

educação de crianças, não tratando da especificidade necessária à educação de adultos afetados por deficiência:

[...] quando eu fiz especialização em DA, e mesmo os outros cursos [se eu disser que] me deu formação pra trabalhar com meu aluno, eu estou mentindo, porque toda a formação, todos os cursos que a gente faz, que eu fiz a nível de educação especial, eles olham o deficiente criança. Eu briguei muito em todos os cursos, eu falei: 'Olha! gente, ninguém está me falando como que eu vou trabalhar com o meu adulto que eu tenho lá', e... ninguém dava resposta, porque ninguém trabalhava com esse adulto [...] Tudo direcionado à criança. Nada para o adulto. Eu falei -'Quando é que vão me dar uma luz, de como trabalhar com o adulto?' [...] então você tem que trabalhar com o que você conhece da educação do jovem e adulto e ir associando, à deficiência de cada um, e a especificidade de cada um.

5.2 Considerações sobre a formação de professores para a EE

Observa-se que, quando os autores especializados tratam desse tema, eles manifestam preocupação com a questão dos conteúdos curriculares e com os conhecimentos mínimos necessários para a formação dos professores que vão atuar nessa modalidade de ensino. Marchesi e Martín (1995) se encontram entre esses autores e manifestam sua preocupação com que os professores adquiram habilidades e estratégias adequadas para um bom desempenho nessa atividade. Para esses autores espanhóis:

[a] formação deve centrar-se em 'saber como' trabalhar em aula e que incluía, portanto, a aprendizagem de todas as habilidades e estratégias para planejar convenientemente o trabalho em aula: programações específicas, adaptações curriculares, metodologia, organização da classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem dos alunos, etc. (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 21)

A formação científico-pedagógica dos professores é outra das preocupações. Fonseca (1995, p. 220) relaciona como sendo essenciais a essa formação as seguintes áreas:

Teorias do comportamento, teorias da aprendizagem, neurobiologia da aprendizagem, processamento da informação, diagnóstico, psicopedagogia da leitura, da escrita e do cálculo, psicologia do desenvolvimento, desenvolvimento de currículos, planificação educacional individualizada ou para pequenos grupos, epistemologia genética (Piaget), teoria das personalidades (Ericson, etc), psicologia diferencial e psicométrica, metodologia da investigação, psicolingüística, auto-aprendizagem, problemas sociais da juventude, etiologia, defectologia humana, etc.

Por outro lado, quando os próprios professores entrevistados avaliam a sua atividade e, relacionam os pré-requisitos que consideram indispensáveis para ser professor nessa modalidade, os fatores subjetivos aparecem em destaque, como por exemplo: “Fundamental é o interesse do professor, se ele não gostar de trabalhar esta diversidade aí, ele não vai ser um bom profissional” . A essência dos diversos depoimentos concedidos sobre essa questão pode ser resumida nesta frase, de uma das entrevistadas: “Tem de gostar, tem de ter o dom”.

Analisando em destaque os depoimentos, vai-se encontrar essa característica, do envolvimento emocional, presente na maioria deles. Uma das professoras o coloca como o fator primordial, inseparável de todo o embasamento teórico que adquiriu ao longo de mais de 20 anos de atividade docente:

Muita dedicação, e acho que acima de tudo, gostar. Se você não tiver afinidade, você pode ter o curso que você tiver, os exames que tiver, você não consegue, porque é um lugar muito grande da gente sabe? ... não são aquelas 4 horinhas de aula, a gente é mais, a gente é amigo. Quando você entra numa sala de aula para trabalhar com deficiente, você passa a ser amigo dele e não só professor. Então eu acho assim: lógico que você tem que ter todo um embasamento, você tem que estar sempre atualizado, procurando saber, mas, se você não gostar, o trabalho fica pela metade, fica podado.

A formação ideal para atuar na EE é compreendida por algumas professoras como um ciclo longo de formação, que adquire caráter de formação permanente:

Teria que começar esta formação, talvez até no 2ª grau, no magistério, um curso de terceiro grau [...] na pedagogia, depois ele abre [...] Nas habilitações [que] você pudesse escolher a área, por exemplo, ou auditiva, ou visual. Mas que você tivesse durante o 3ª grau esta formação. E.. ter formação a vida toda, porque eu acho assim, o trabalho com a deficiência, a cada dia surgem novas propostas de trabalhos,... é a tecnologia que está vindo, são experiências diferentes né? Então você não pode parar, você tem que ter esta formação continuada.

Analisando a atuação na modalidade da EE os professores fazem também referências às origens de algumas das dificuldades de relacionamento vividas pelos alunos também no ensino convencional:

Acho que o professor tem que ser bastante carinhoso, atencioso porque nossos alunos precisam, tanto faz educação especial como educação normal, acho que o principal é isso, é ser bem ponderado, professor bem ponderado assim... eu digo ...Não ser estúpido. Ser educado com o aluno. Porque tem professor que ... às vezes o aluno não vai estudar por causa disso, dos professores.

Convivendo no ambiente dessa escola, com essa diversidade de características entre seus alunos e alunas, algumas das professoras se ressentem da formação adquirida até o momento, e sentem que não estão preparadas para atender a todos os alunos:

Eu estou fascinada pelo DV e DA, mas acho que está faltando curso... para que eu estivesse habilitada para isso porque, de repente, vem um menino [DA] falar comigo, eu não sei falar com ele, eu me sinto assim ...constrangida e impotente. Agora com DM, o preparo que eu tenho, mais a vivência de todos estes anos, isso me dá o respaldo para estar trabalhando com segurança.

5.3 *Propostas de melhorias para o trabalho na escola*

O trabalho desenvolvido por esse grupo de professores, dentro dessa escola, obedece a um modelo que é determinado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como sendo uma das alternativas disponibilizadas para a atenção aos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse modelo consiste na distribuição do conteúdo programático das disciplinas em determinado número de módulos, podendo os alunos permanecer o tempo que necessitem nos módulos em que encontram dificuldades, as quais são esclarecidas com a contribuição do professor. A aprovação em um módulo permite que o aluno passe para o próximo módulo. Um mesmo professor tem assim, em sala conjunta com os professores das demais disciplinas, alunos que estão estudando módulos distintos.

A maior parte das sugestões apresentadas pelas entrevistadas, para a melhoria do trabalho desenvolvido nessa escola, está, portanto, associada a esta forma de organização do trabalho, à estrutura de distribuição de espaços físicos e à ausência de classes específicas, por disciplinas, para os alunos desse programa.

A separação dos alunos em grupos, por similaridade de conteúdos em estudo e pela deficiência que lhes afeta é a principal sugestão e a que aparece com mais frequência. Os professores acreditam que produziram muito mais com uma outra sistemática:

[...] eu acho assim muito difícil trabalhar com todos os deficientes juntos, sabe? ... [...] eu acho que renderia muito mais se você trabalhasse com as deficiências separadas, se você pudesse utilizar, não estou contradizendo aquilo que eu falei de início que eu gosto de como é o nosso trabalho, né? ... que é por

disciplina e tal. Eu gostaria de usar um quadro, sabe? ... de levar o aluno até o quadro, e eu gostaria de expor [o material didático].

As condições de trabalho lhes parecem tão pouco adequadas que se ressentem até do fato de não terem um quadro-negro no qual possam escrever a giz:

Primeiro lugar: não mesclar as deficiências, porque trabalhar todas as deficiências ao mesmo tempo, eu acho assim que fica falha no atendimento tá? ... Segundo lugar que aqui no CEEBEJA não fosse por módulos e que a gente pudesse estar trabalhando com alunos por conteúdos, aliás todos eles no mesmo conteúdo, então uma sala que você pudesse usar quadro, usar giz, aquela coisa de você estar junto, corpo a corpo com aluno e não [...] quando ele tem uma dificuldade [que] ele vem perguntar para você, eu acho que fica tão impessoal isso, sabe? ... mas [essa] é a sistemática do CEEBEJA é através de módulos [...]. mas se separasse as deficiências, colocasse alunos por conteúdo, [...] e que a gente pudesse trabalhar numa sala, com giz, sabe? ... com material mais a vista [...] ter mais o que oferecer para eles [...]

A necessidade de separar o atendimento aos alunos surdos, foi motivo de destaque por várias professoras. Uma delas comentou que esta é uma parte do trabalho que está sendo desenvolvido de forma não satisfatória “A questão dos surdos, se nós pudéssemos separar, ter um trabalho diferenciado com os surdos, eu acho que a gente poderia atingir um nível melhor no trabalho, porque da forma que nós atendemos...”.

A presença dos alunos surdos junto aos alunos afetados por outras deficiências é vista como uma alternativa que gera problemas de aprendizagem tanto para eles como para os demais alunos pois, conforme uma das professoras, a comunicação em língua de sinais atrai a atenção de outros alunos: “Eles [os alunos surdos] ficam conversando em sinais e os outros ficam olhando, para aprender ou porque está achando interessante”.

Os posicionamentos das professoras são bem firmes quanto à sua preferência por atender aos alunos de forma separada, agrupados conforme a deficiência que apresentam, e pela convicção que têm de que produziriam dessa forma um trabalho de melhor qualidade. A posição dessas professoras merece ser confrontada com o pensamento de Vygotsky, que pode ser considerado, por seus trabalhos de

investigação epistemológica com crianças portadoras de deficiências, um dos precursores da integração e inclusão escolar. Segundo Moll:

Vygotsky sentiu que crianças com deficiências tanto mentais quanto físicas, deviam ser estimuladas a interagir amplamente ao invés de serem educadas apenas em contato com crianças na mesma situação. Ele alegava que se o cego, o mudo ou a criança mentalmente retardada fosse educada separadamente da criança "normal", seu desenvolvimento procederia de uma maneira totalmente diferente e não benéfica, a qual "levaria inevitavelmente à criação de um tipo de pessoas especiais" [...] Crianças surdas educadas apenas com outras crianças surdas terão provavelmente um desenvolvimento diferente de seus colegas mais estimulados. "Tudo neste ambiente (da criança surda) acentua o defeito, tudo fixa sua atenção sobre sua surdez e traumatiza a criança precisamente por esta razão. Aqui, não apenas não há qualquer desenvolvimento, mas aquelas forças da criança que posteriormente a ajudariam a entrar na vida tornam-se sistematicamente atrofiadas" (MOLL, 1996, p. 153)

A preferência manifestada pelas professoras pela separação dos alunos, conforme a deficiência, pode estar associada ao fato de trabalharem num espaço inadequado, compartilhado com outros professores, onde vários outros fatores estão misturados, tais como as séries, os conteúdos, as disciplinas e as idades dos alunos. Neste contexto, a separação por deficiências pode ser compreendida também como sendo aquela que lhes permitiria desempenhar a atividade docente com menos rupturas, podendo utilizar uma mesma linguagem e um mesmo tipo de recurso e material didático com os alunos, em cada uma das aulas que ministram.

Uma outra sugestão de melhoria que surgiu, proposta por uma das professoras, foi a solicitação de uma equipe de apoio a qual, segundo a mesma, poderia ser composta por assistente social, psicóloga com formação educacional e orientadores educacionais com dedicação ao alunado da EE. Mas foi constatado que a ausência desses profissionais só é percebida por uma minoria dentro do grupo das professoras entrevistadas.

A necessidade da presença de profissionais que possam ajudar em sala de aula, como auxiliares docentes, devido à quantidade de alunos atendidos, é sentida por outras das entrevistadas.

Uma das professoras relata que alunos tímidos têm muita dificuldade para estudar com esse modelo de atendimento, e necessitariam de um atendimento mais personalizado, com proximidade física:

Eu percebo assim, que os que ficam no cantinho, se você não chega até eles... eles não vêm até você. [...] Então, eu acho que [faz falta] a proximidade, essa relação professor – amigo, até o toque. Eu acho isso muito importante, porque a partir do momento que você conquista aquela criatura, você consegue com que ele se desenvolva.[...] A gente percebe que os que podem estão se chegando, os que não, ficam de lado. [...] Do jeito que veio para a aula ele volta.

O material didático é outro ponto que consideram merecedor de melhorias. Foram feitas muitas queixas quanto à dificuldade de atendimento em relação aos alunos surdos. Quanto a trabalhar com os alunos cegos, os professores consideram que com eles é mais fácil, pois “Para o cego é mais fácil, o cego tem maior compreensão”. As dificuldades para trabalhar com o Braille técnico, necessário por exemplo para os conteúdos da Matemática, da Física e da Química do Ensino Médio, não foram relatadas por essas professoras, e disso se pode inferir que utilizam mais a comunicação oral do que a comunicação escrita com esses alunos. Esse é um aspecto que pode comprometer a continuação de estudos dos mesmos, pois esses conhecimentos específicos são avaliados por ocasião dos exames para ingresso ao ensino superior e estão associados a diversas carreiras de nível universitário.

Quanto aos alunos surdos, os professores se ressentem da falta de material concreto e de vocabulário em língua de sinais que trate das especificidades de suas disciplinas. Uma professora relata que “[Com o] surdo é muito difícil, [...] até você chegar, explicar tudo... a compreensão dele é muito pouca, [...] A gente teria que dar para o surdo assim algo concreto assim... que ele pudesse ver. [...] daí a compreensão seria muito melhor. “

5.4 Preferências quanto ao atendimento aos alunos, conforme a limitação

A preferência para trabalhar com um determinado grupo de alunos, associado a uma determinada deficiência, foi assumida pela maioria das professoras, o que é comprovado em frases como “Com os DMs é mais fácil da gente trabalhar, fora os

problemas comportamentais....todo professor até prefere trabalhar com um DM.“ ou então “Dentro das deficiências, tem aquela que você mais simpatiza, eu poderia dizer que eu amo trabalhar com os surdos.“ A preferência algumas vezes surge espontaneamente e outras vezes está associada ao domínio de uma determinada técnica pelo professor, o que fica evidenciado neste depoimento:

É muito bom trabalhar com eles [os DVs], gosto muito, e domino muito bem o Braille.Tenho muita dificuldade de trabalhar com os DAs, eu não tenho sinais para explicar [conceitos abstratos e termos específicos da disciplina]

5.5 Avaliação da atenção dispensada pela escola aos grupos de alunos.

Dentre os professores, alguns, sob óticas distintas, percebem que existe alguma diferença quanto à forma de atendimento e recursos disponibilizados aos alunos. O fato de haver uma central de produção de material em Braille na cidade faz com que alguns professores, aqueles que percebem a existência de uma diferença quanto ao atendimento dispensado aos alunos, relacionem os deficientes visuais como o grupo melhor atendido (a ausência de ajudas técnicas como *software* para leitura de tela e sintetizadores de voz que estejam a disposição dos alunos não foi comentada por esses professores). Em suas falas os professores procuram estabelecer comparações de um grupo com outro:

O DV está assim com tudo, eles estão muito bem assessorados, o material deles é atual. Os surdos, a gente está devendo módulos com professores, e a gente já é mais ... está duro pegar linguagem de sinais, então às vezes falta para gente manejo para explicar, para se fazer entender. Para o paralisado cerebral a gente não tem adaptação, a gente não tem assim, talvez eu e mais alguém assim que tenha ... a gente não teve como aprender [como lidar com] o paralisado cerebral, [...]então a gente vai muito no acerto, se é ou não é... Estes dias chegou um monte de cadeira aqui para nossos deficientes, daí a gente queria colocar um paralisado numa cadeirinha, teve muitos que [disseram], 'Não! Eu não gosto desta cadeira, esta cadeira é de bebê!' Então a gente vai assim na tentativa do acerto e do erro, e acho que hoje os DV é os que [estão] mais bem assistidos. [...] Com o DM, é assim, ele se iguala mais com a normalidade do que as outras deficiências, então todo professor até prefere trabalhar com um DM do que com as outras deficiências, porque está mais próxima assim da gente.

Uma professora preferiu inverter a pergunta, e destacou o grupo dos surdos, que lhe parece está tendo atendimento insatisfatório:

A questão dos surdos, se nós pudermos separar, ter um trabalho diferenciado com os surdos, eu acho que a gente poderia atingir um nível melhor no trabalho, porque da forma que nós atendemos, se eu tivesse condição de formar grupos em determinados conteúdos. [Se] trabalhasse em equipe, grupos, eu poderia ter um resultado melhor. [...] Eu estou meio insatisfeita com este trabalho.

Outra das entrevistadas também estabeleceu comparações entre a educação dispensada aos cegos e aos surdos :

Eu acho que os cegos estão sendo melhor atendidos. Eu vejo assim ... a preocupação em fazer livros em Braille, e a gente tem lupas, tem um monte de coisa, de aparato para atender ao cego. Porque o único problema do cego é ele [estar] participando ali, se tem professor para corrigir, beleza, tá informando a ele alguma coisa que ele sente dificuldade, mas o resto é tranqüilo para o cego. Agora, para o surdo não, por exemplo Biologia, Química e Física tem palavras que não tem sinais.

5.6 A existência de uma equipe de apoio

A necessidade de uma equipe de apoio é reconhecida pelos estudiosos do tema. Hegarty (1994, p. 62) faz uma análise sobre a necessidade e características dessa equipe:

Para poder ofrecer prestaciones efectivas a los alumnos con discapacidades, las escuelas necesitan servicios de apoyo en muy diversos frentes. La diversidad de conocimientos especializados y prácticos requeridos es mucho mayor de la que posee incluso el personal escolar altamente especializado. Este es especialmente el caso cuando los alumnos discapacitados reciben enseñanza en escuelas ordinarias.

Los servicios de apoyo pueden clasificarse a grandes rasgos en dos grupos: servicios específicamente educacionales, habitualmente prestados en el contexto del sector; y servicios que sirven indirectamente de apoyo al proceso educativo, y cuyo origen es frecuentemente ajeno al sector. Los primeros abarcan profesores consejeros y especialistas de ayuda a la enseñanza, especialistas itinerantes expertos en determinados trastornos (por ejemplo, disminuciones auditivas y visuales), y psicólogos educacionales. Los segundos pueden abarcar diversos tipos de cometidos: terapeutas de habla, fisioterapeutas, doctores, consejeros laborales, encargados de rehabilitación, o agentes sociales.

Las formas de organizar esos servicios de apoyo variarán según los países. Lo importante es que las escuelas tengan acceso a los servicios cuando los necesitan. Para ello, un requisito previo es la existencia de personal suficiente y apropiadamente formado, y su adecuada distribución a lo largo del país.

Na escola analisada não existe a presença desses profissionais de apoio, e os professores não chegam a manifestar que sentem essa ausência. A presença de terapeutas, como fono-audiólogos, fisioterapeutas, psicólogos etc, não é considerada

por eles como necessária numa escola regular e os professores que já atuaram junto a esses profissionais o fizeram em escolas especiais, como escolas para surdos e escolas da APAE. As manifestações simpáticas à presença desses profissionais na escola são acanhadas, como essa:

Nós não temos assim uma pessoa, uma orientadora educacional só para educação especial, eu acho muito importante mas isso nós não temos, e uma psicóloga nós também não temos, nós temos assim a orientadora educacional para todos os professores, para todos os alunos. Como são muitos alunos elas tentam fazer um bom trabalho, mas eu acho que [seria melhor] se tivesse[uma] só para a educação especial.

Uma das professoras não sente a falta desses profissionais pois os associa aos serviços assistenciais e defende a separação do setor educacional do setor reabilitacional por entender que a escola deve priorizar a função que lhe cabe:

A gente quer colocar bem essa separação, que a gente quer fazer aqui do CES, um setor educacional, o reabilitacional a gente tá querendo desvincular sabe? ... então a gente faz o encaminhamento, [...] é só a gente dar uma ligadinha eles atendem, mas a gente quer acabar com este paternalismo, este assistencialismo. Normalmente a escola é prejudicada [...] ela faz muito mais esta parte assistencial e no fim a pedagógica

5.7 O material didático disponível

Duas preocupações foram manifestadas quanto ao material didático utilizado pela escola: uma diz respeito à necessidade de readaptar o material ao nível e ao contexto dos alunos, e conforme uma das entrevistadas “A gente readapta o material e faz ampliação, redução, monta e desmonta a apostila.” A outra diz respeito ao fato do material elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) ter sido feito sem considerar que seria utilizado por pessoas com deficiências sensoriais.

O fato dos autores didáticos se esquecerem dos alunos afetados por deficiência, e nesse caso específico, a própria equipe de professores encarregada de elaborar o conteúdo das apostilas a serem usadas no sistema EJA do estado, está gerando prejuízos de conteúdo programático para esses alunos, como bem relata uma das professoras entrevistadas:

A gente trabalha com produção de livros em Braille e ninguém, nenhum escritor, autor, pensa no aluno deficiente, quando a gente pega os livros para

fazer adaptação, para fazer este livro em Braille... A gente tinha que sentar com o autor deste livro e mostrar para ele o que é mudar este livro para o usuário, fazer com que o aluno cego entenda todo aquele conteúdo que ele botou visual ali, todo este material de Braille, então a gente não vê [a preocupação com esses alunos] E hoje a maioria dos livros está inteirinho no visual, você pega um livro de 1ª a 4ª ...é a maneira de chamar a atenção deste aluno, né? Mas para fazer o trabalho do livro em Braille é bastante complicado, e antigamente a gente fazia as adaptações, então você mudava o enunciado de questões, não fugindo do conteúdo, mas de maneira que o seu aluno cego entendesse, agora com a questão da educação inclusiva, o livro do meu aluno cego em Braille ele tem que estar igualzinho ao do coleguinha que está ao lado, então muitas vezes você não consegue mudar a questão [...], você conseguiria passar o conteúdo, mas você não pode fazer isso porque tem que estar igualzinho ao livro do colega. Então você digita o livro e não faz muitas vezes a adaptação e, ele vai [perdendo conteúdo].

A redução do conteúdo trabalhado com os alunos é percebida também por professores que atuam há mais tempo na escola, que apontam outros aspectos negativos nessa mudança de conteúdos:

Cada ano que passa eles estão reduzindo o número de módulos. Então de 5ª à 8ª passou de 8 para 6 e nós estamos continuando com o de 8, a direção sempre diz que a gente deve acompanhar sabe? ... mas é aquela coisa, porque já foi feito em Braille aquele material e você vai deixar de lado e refazer o material tudo de novo? Então é muito dispendioso, o tempo, a central [de produção de material Braille] não tem esta disponibilidade para estar refazendo tudo de novo.

O material dos módulos, fornecido pela SEED, é o principal material didático utilizado por professores e alunos. A escola é pobre na utilização de material áudio-visual, o qual poderia suprir a lacuna a que os professores se referem quando solicitam material concreto. Acompanhando o relato de uma professora, sobre o que se passou com uma de suas alunas surdas, percebemos como os filmes educativos e outros materiais didáticos poderiam contribuir nesse processo.

Para o surdo é muito difícil, por exemplo, na biologia. Até você chegar, explicar tudo né? ... A compreensão dele é muito pouca, por exemplo outro dia tava explicando para uma menina sobre a função da raiz, do caule, da fotossíntese, explicava, explicava e ela não entendia. Então perguntei se a menina queria ir para fora, mostrei para ela qual era cada um [numa árvore], e falei o que a raiz fazia, que era igual a nós, bebia água, e também outras coisas. Daí falei da folha, falei do caule, como se fosse a nossa perna, nossos braços. Citei assim. Ela entendeu, daí ela ficou feliz. Saiu uma pergunta sobre isso, ela escreveu do jeito que ela fala ... A gente teria que dar para o surdo assim, algo concreto assim... que [ele] pudesse ver e ele estivesse vendo e a gente fosse o instrutor, daí a compreensão seria muito melhor.

5.8 A participação na elaboração do material didático.

A produção do material didático, no caso a apostila, é centralizada, conforme instruções da SEED, que a distribui por todas as escolas do sistema da Educação de Jovens e Adultos do estado. O material em uso no momento não teve a participação dessa equipe de professores. Cabe aos docentes fazer pequenas adaptações. Uma das entrevistadas explicou o procedimento adotado:

Este material vem pronto. História, acho que é o pessoal de Curitiba que está confeccionando, é assim, por cidade; Geografia, acho que é Londrina [...], então vem pronto, aí os professores da área utilizam ... eu uso o mesmo material, mas eu dou uma modificada assim só ali para mim e para os meus alunos, eu tento fazer com que ele fique mais leve, tem alguns conteúdos assim que eu acho que ele não vai entender sabe? ... [...],... e eu tento adaptar, mas este material, na confecção do material, a minha participação não é nenhuma.

5.9 Modificações observadas na EE ao longo do tempo

A experiência adquirida por essas professoras permitiu que uma delas elaborasse, em uma de suas respostas, uma análise sobre as modificações que pode observar no trabalho que vem sendo desenvolvido na EE, ao longo das últimas décadas:

Por exemplo na área de deficiência auditiva, ela vem sofrendo muitas mudanças, no início a gente tinha o oralismo, a gente ensinava através do oralismo. Hoje nós estamos usando os sinais, então o próprio ensinamento limitava o deficiente auditivo, porque a língua, o oralismo é uma segunda língua para eles, então eles não tinham esta língua mãe dos sinais. Hoje eu acredito que os pequeninhos nossos que estão aprendendo uma língua mãe, eles vão ter mais jogo de cintura, que a gente tem, [...] ... ele não fazia deduções, hoje com a linguagem de sinais é diferente, ele então aprende, ele tem sua ginga de conhecimento, esta flexibilidade de aprendizado.

Na área de deficiente visual também, a gente tem toda a área de informática auxiliando, então abriu o mundo deles, principalmente para o DV, como está aberto, o que antes era tudo limitado hoje está ...

Mental que fica assim na ... quase que sem renovação, sem métodos novos, principalmente quem trabalha com adultos assim, não tem grandes coisas para ele não. Agora, para o surdo e deficiente visual sim, e para o deficiente físico hoje está sendo muito aberto, trabalhado, a chance deles está sendo bem maior, porque ele é muito visível, então é uma coisa que atrapalha, porque logo todo mundo procura ajudar, fazer uma adaptação ou outra, então no fundo quem sofre menos é o deficiente físico porque, aquele que é visível, porque... por exemplo se começa a incomodar eles fazem uma adaptação daqui, dali, ... para um PC são feitas adaptações, então ele logo é socorrido, porque, eu acho assim ... incomoda muito a situação física dele, então ele sempre é atendido bem mais rápido.

Essa professora é testemunha de alguns avanços na EE brasileira, mas não presenciou em seu trabalho a contribuição de equipe constituída por outros profissionais além dos professores. Hegarty (1994, p. 61) aponta a presença desses profissionais como contribuição imprescindível à EE, embora reconheça as dificuldades de relacionamento que surgem em equipe tão diversamente constituída:

Son muchos los profesionales que pueden participar en la educación de alumnos con discapacidades: maestros, psicólogos, terapeutas, agentes sociales, doctores, o personal paramédico. Cada uno de ellos tiene un papel específico en esa labor. Cuanto más colaboren los diferentes profesionales en base a ideas comunes, más fructíferas serán sus contribuciones al proceso educativo.

En la práctica, los distintos profesionales trabajan frecuentemente sin ningún contacto entre sí, o por la existencia de obstáculos estructurales o por celos hacia las otras profesiones o, en muchos casos – al menos en parte –, por la circunstancia de que cada grupo profesional se guía en su trabajo por sus propias apreciaciones, sin valorar adecuadamente los puntos de vista o los conocimientos de sus colegas. El resultado final es, en el mejor de los casos, la imposibilidad de aprovechar el acervo de conocimientos especializados disponible y, en el peor de los casos, una situación de enfrentamiento que en nada beneficia al alumno.

5.10 Situações difíceis de lidar

Embora os professores dessa escola não relatem sentir a falta da contribuição de profissionais de outras áreas para o seu trabalho, a necessidade da contribuição desses profissionais, tais como terapeutas, médicos, advogados etc, fica visível quando são observadas as dificuldades vivenciadas pelos docentes no seu dia-a-dia.

Algumas professoras chegam a sentir essa dificuldade em sala de aula, quando os alunos procuram compartilhar com elas as preocupações que estão vivenciando:

Eu acho que é ainda a parte de afetividade sexual, [...] intimidades muito grande que eles vem e colocam para gente, e às vezes você dá a sua opinião, mas será que agiu certo?. [...], eu falei que não é assim, que casamento é relacionamento, é divisão, é união, é multiplicação. Então acho que falta muito para a gente trabalhar este afetivo profundo [...], agora mesmo [...], muitos alunos nossos eram católicos, porque a igreja evangélica oferece um intérprete eles estão virando evangélicos, até que ponto é verdadeiro?? [...] então são situações assim, por exemplo a religião, o sexo, estes abstratos assim que ainda martelam a gente.

Outras professoras percebem que seus alunos estão vivenciando, extra muros escolares, mesmo que não os compartilhem com elas, problemas para os quais elas não estão preparadas, não sabem como lidar e não sabem como ajudar aos alunos; "Tem casos de meninos que acabam desviando o caminho sabe? [...] tem inclusive alunos que vieram para cá [...] e acabaram se envolvendo em drogas [...] desviaram o caminho né? "...

É pensando nessa variedade de problemas, que surge na educação de crianças, jovens e adultos da EE que Fonseca (1995, p. 218) propõe uma equipe de profissionais, com formação complementar pedagógica, para acompanhar os trabalhos dos professores:

Esta qualificação adicional deveria ser pensada em níveis mais elevados para o caso de médicos (escolares), de psicólogos (escolares), de assistentes sociais (de intervenção do Ministério da Saúde), de advogados (ligados aos problemas de delinqüência) e de terapeutas (da fala, ocupacionais, fisioterapeutas, psicoterapeutas, etc) que trabalhem nas estruturas da EE.

5.11 *Satisfação com o trabalho.*

O grupo entrevistado é constituído por professoras experientes, sendo que algumas já se aposentaram, e retornaram, via concurso, ao magistério público. São, portanto, testemunhas do processo de empobrecimento salarial, e conseqüente desvalorização social, da profissão de professor, que tem ocorrido ao longo das duas últimas décadas, em vários estados brasileiros e inclusive no Paraná. Apesar disso, é surpreendente como manifestam satisfação com o seu trabalho.

Considerando o estudo sobre sofrimentos e satisfações associadas ao trabalho elaborado por Dejours (1992), pode ser observado que essas professoras associam ao seu trabalho tanto satisfações concretas, que é o caso das atividades físicas, sensoriais e intelectuais que lhes permitem o equilíbrio psicossomático individual, como também as satisfações simbólicas, pois possuem uma vivência qualitativa do trabalho que desenvolvem com os seus alunos.

A satisfação com o trabalho está presente em todos os depoimentos. Para representar esse fato estão sendo destacados os dois depoimentos que seguem, nos quais se observa como as professoras se realizam profissionalmente com as pequenas vitórias e conquistas de seus alunos:

Depoimento 1: Eu acho assim é gratificante ..., tem frustrações mas são mínimas, é muito mais gratificante. É como eu coloquei: a gente não é professor, a gente é companheiro, amigo, saco de pancada sabe? [...] é muito bom [...] pelo lado acadêmico, quando você consegue colocar, dele descobrir, principalmente quando se trabalha com alfabetização né? quando eles começam a ler, a descobrir o mundo através da leitura, não tem coisa mais gratificante,

Depoimento 2: Eu adoro o que eu faço, então quando eu vejo um pequeno sucesso de um aluno, que pra gente às vezes, ou pra algumas pessoas que olham... é uma coisa tão pequena, é o mínimo, mas para gente que acompanhou a trajetória deste aluno, as dificuldades, e muito do que ele passou na vida, então isso faz com que a gente tenha... sinta praticamente uma realização profissional. Quando eu vejo este meu aluno entrando no mercado de trabalho, entrando numa universidade, já é uma satisfação muito grande.

Como muitas professoras têm experiência também no ensino comum, foi solicitado que estabelecessem comparações entre essas formas de ensino, para observar aonde encontram a motivação. O ensino comum é considerado uma atividade mais rotineira e no ensino especial o desafio sobressai:

Eu não me vejo mais atuando em ensino regular. Eu não sei, se poderíamos falar, 'acabou a educação especial, você tem uma sala de ensino regular', eu acho que eu teria que me reciclar, para recomençar este trabalho com ensino regular porque a educação especial é a cada dia um desafio novo são coisas novas. Não que o ensino regular não tenha isso, mas é uma coisa mais monótona, mais certinha... você vai trabalhar a minha área [...], você pega ali 5ª à 8ª quatro turmas de 5ª à 8ª [...], aquelas aulas de 40, 50 minutos que não dá tempo de dá, não dá tempo de você fazer o que você gostaria. Então eu acho bastante complicado, eu teria que fazer uma reciclagem, ver de repente esta educação diferente. Mas eu não me vejo mais, eu acho assim, que o trabalho com a educação especial ela me satisfaz mais ela, me completa, ela é desafiadora.

Outro aspecto que diferencia o ensino regular do especial, conforme a opinião das entrevistadas, está associado à sinceridade e atenção dos alunos para com elas. Uma das professoras comenta que “[O aluno da educação comum] manifesta [carinho] sim, mas não é tão assim, caloroso! sabe? ... a gente percebe assim que tem amor, que é amor mesmo. Outra coisa que a gente nota neles: que eles são muito sinceros, muito sinceros.”

No Grupo 1, foram observados dois aspectos relevantes: a existência de preferência, por grande parte dos docentes, para trabalhar com alunos que têm um determinado tipo de deficiência, bem como a falta de experiência dos professores em trabalhar com equipes de profissionais multidisciplinares, nas escolas de EE.

Chama também atenção a satisfação que esses professores estão obtendo com seus trabalhos, apesar das dificuldades que enfrentam no dia-a-dia.

Deve-se assinalar que a qualidade do material didático utilizado na escola observada é ruim. E, sem dúvida, é inadequada para as características desses alunos, que necessitariam de materiais que compensassem as suas limitações e, ademais, lhes permitissem adquirir uma formação acadêmica com qualidade, tanto para prosseguir estudos como para participar ativamente da sociedade.

6 CRENÇAS, VALORES E ATITUDES

O ser humano é por natureza um ser social, que se relaciona com os outros e a forma com que estas relações são estabelecidas pode estar associada a distintos sentimentos (o amor, a vingança, o desprezo etc) como também a necessidades (as biológicas, as de sobrevivência, as emocionais, as intelectuais etc). Wright (1974, p. 4) considera que os sentimentos são uma das fontes de energia responsáveis pelos relacionamentos humanos:

O relacionamento entre as pessoas, além de ser afetado por fatores cognitivos, o é também por fatores emocionais. Por fatores emocionais ou afetivos consideramos os sentimentos que impulsionam a pessoa para perto de ou para longe de ou, em alguns casos, contra um outro indivíduo. As emoções comuns pelo lado negativo são: piedade, medo, inquietação e culpa; e do lado positivo: respeito, simpatia, valorização e relacionamento humano caloroso.

Somente à medida que se relaciona com uma pessoa é possível conhecê-la, caso contrário, tem-se opiniões formadas aprioristicamente sobre ela, ou seja, tem-se um preconceito. Os relacionamentos vivenciados contribuem para que sejam estabelecidas as atitudes pessoais. Marchesi e Martín (1995, p. 20) compreendem as atitudes como sendo "processos complexos que vão sendo gerados ao longo do tempo, que se modificam de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas e que, por sua vez, moldam os próprios resultados destas experiências".

São poucas as pessoas, exceto profissionais específicos, que tiveram a oportunidade de elaborar as suas atitudes, em relação às pessoas portadoras de deficiência, em função da convivência com as mesmas, conhecendo distintas pessoas com tipos diferentes de deficiências e incapacidades. É freqüente a utilização, em relação a essas pessoas, embora muitas vezes isso ocorra de forma inconsciente, dos estereótipos construídos pela sociedade. Hastorf et al. (1974, p. 01) afirmam que:

Uma das maneiras pela qual percebemos os outros baseia-se nas teorias implícitas e ingênuas da personalidade, isto é, nos estereótipos que temos a respeito de outras pessoas. Um estereótipo é um conjunto de características que, supostamente, se ajustam a uma categoria de pessoas. Entretanto, devemos reconhecer a possibilidade de que o comportamento dos outros possa ser influenciado pelas percepções que temos deles. Nas ciências sociais, esse

tipo de padrão é reconhecido há algum tempo. O sociólogo Robert K. Merton deu-lhe o título de "profecia auto-realizadora".

E assim, fazendo parte de uma mesma sociedade, vai-se alimentando esses estereótipos e, o que é mais grave, pode-se com eles influenciar às próprias pessoas portadoras de deficiência, aspecto importante a ser observado tanto por pais e educadores como por todos os demais atores sociais. Marques (2000, p. 46) alerta para o aspecto moral presente nas avaliações que se faz do "outro" que é diferente de nós:

O tratamento dispensado às pessoas com deficiência põe em evidência o aspecto moral presente em todas as manifestações humanas. A toda adjetivação feita a uma pessoa ou ao seu comportamento corresponde um julgamento moral, que representa, de fato, a hierarquização de valores na definição do melhor e do pior, do certo e do errado, do bom e do ruim.

A partir do momento que se estabelece o valor moral para uma pessoa, se esse valor for negativo poderá se transformar em um estigma, que segundo Goffman (1963, p. 12) é resultante de um mecanismo de categorização encontrado pela sociedade para relacionar-se com os diferentes:

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con "otros" previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial.

Entre as pessoas que sofrem o estigma social, encontram-se as pessoas portadoras de deficiência, como as pessoas cegas, as surdas, as usuárias de cadeiras de rodas, as anãs, as deficientes mentais etc. Wright (1974, p.3) elaborou um estudo, tendo como foco as pessoas com deficiência visual, e nele concluiu que, não existe necessariamente uma malevolência quando se subestima o potencial das pessoas portadoras de deficiência:

As percepções sociais modelam e mantêm as atitudes negativas sobre as capacidades e os potenciais de atuações independentes de pessoas que são cegas. Assim, as atitudes limitantes e desvalorizadoras não surgem necessariamente de uma intenção malevolente por parte dos videntes (apesar de que podem ser usadas para sustentar motivos pouco elevados). Elas são o produto do modo como os seres humanos fazem suas inferências sobre outras pessoas em geral, um campo conhecido em Psicologia como percepção individual.

De tudo isso, sobressai a importância de se conhecer e respeitar os potenciais das pessoas portadoras de deficiência, para que a sociedade possa elaborar uma outra percepção das mesmas. Para que esses potenciais se desenvolvam e as pessoas os possam manifestar, é necessário que haja uma boa educação para as crianças e jovens afetados por deficiência. É necessário destacar que as crenças dos professores interferem, e em muito, no trabalho pedagógico. Lima et al. (2001, p. 3) advertem sobre algumas crenças que envolvem a educação de crianças cegas.

Há uma lacuna muito grande que precisa ser preenchida imediatamente, qual seja, o ensino de reconhecimento de desenhos, mapas e diagramas pelo tato, às pessoas com limitação visual, desde sua mais tenra idade [...] O caráter "lento" de desenvolvimento de certas habilidades dos cegos às vezes constitui fator de desânimo para os educadores dessas pessoas e pode servir como corroboração para a crença de que esses sujeitos são incapazes ou deficientes no reconhecimento de desenhos, mapas e diagramas táteis. [...] Pesquisas (Hatwell, 1985) já demonstraram que, embora muitas crianças cegas apresentem desempenho menor (de até 3 anos) em fase escolar, comparativamente ao das crianças videntes, podem superar esse desempenho quando mais velhas.

Algumas das categorias analisadas neste capítulo foram deliberadamente investigadas, pois estavam incorporadas a questões formuladas quando da entrevista estruturada com os docentes, e outras surgiram durante a etapa da análise de conteúdo das entrevistas. Um resumo das categorias identificadas está sendo apresentado como **Apêndice D** e este grupo de categorias está sendo identificado como **Grupo 2 – Crenças, valores e atitudes**. As categorias identificadas como pertencentes a esse grupo são: os sentimentos expressados pelos alunos; as possibilidades para atuação profissional desses alunos; atitudes conformistas dos alunos; contato com pessoas portadoras de deficiência fora do ambiente escolar; pessoas adotadas como modelos pelos alunos; a estrutura familiar dos alunos; a não-reprovação e as barreiras atitudinais.

À medida que as entrevistas transcorriam os docentes foram utilizando expressões qualificativas para seus alunos, algumas usadas no sentido genérico e outras para casos específicos, que podem ser identificadas pelas falas. Esses atributos são apresentados neste capítulo, separados em neutros, elogiados e criticados, e a

grelha completa dessa análise, contendo os resumos das falas, está apresentada como **Apêndice G**.

6.1 *Os sentimentos expressados pelos alunos*

Ao longo das entrevistas, muitas vezes os professores se referiram a sua percepção dos sentimentos dos alunos. Essa percepção do outro é importante, pois contribui para que se mantenha ou reformule os estereótipos associados às pessoas portadoras de deficiência, e também porque revela a emoção dos professores e por isso está destacada como uma categoria à parte, surgida diretamente da etapa da análise de conteúdo.

Elizabet Sá (2001, p. 6) afirma que as pessoas ditas “normais” costumam associar as reações emocionais, das pessoas afetadas por deficiência, à presença da deficiência.

O choro, a raiva, a irritação, a intolerância e a agressão costumam ser interpretadas como efeitos da deficiência. Ou seja, estas pessoas não podem exprimir espontaneamente seus sentimentos e emoções.

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes paralelos, porém, que se influenciam mutuamente: um cognitivo e outro afetivo. O afetivo (sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral) pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento cognitivo e participa da determinação de seus conteúdos. Fialho (1998, p. 306) dedica-se ao estudo da cognição e considera que:

A emoção define a ação. Piaget dirá que não existe cognição sem emoção e nem emoção sem cognição. [...] a história da humanidade segue o curso das emoções, e em particular o dos desejos e das preferências. O que determina o que fazemos ou não surge no entrelaçamento de nossa biologia com nossa cultura. A esta influência Maturana chama de “emocionar”.

Alguns estudos se dedicam a observar esse emocionar entre pessoas “normais” e pessoas portadoras de deficiência. Para Wright (1974, p.1) existe uma ambivalência no relacionamento de pessoas que enxergam com as pessoas cegas, e esse autor

conclui que essa ambivalência é devida ao fato da rejeição à cegueira ser distinta da rejeição a uma pessoa cega:

É correto admitir que as atitudes diante da cegueira afetam as atitudes frente às pessoas cegas, mas há ainda uma grande diferença entre as duas (Whiteman & Lukoff, 1965). As atitudes diante da cegueira são essencialmente negativas. Apenas quando o foco é a pessoa cega que as atitudes positivas emergem. O contexto de "pessoa" é que é importante e origina o fato de que as atitudes frente às pessoas cegas são mais corretamente caracterizadas como ambivalentes.

As relações humanas são relações de interação, quem deliberadamente toma uma atitude em relação a outrem, de alguma forma também está sendo influenciado. Analisando as relações entre pessoas "normais" e pessoas portadoras de deficiência Hastorf et al. (1974, p. 5) consideram que alguns sentimentos, como a piedade, são facilmente captados pelas pessoas estigmatizadas e prejudicam o desenvolvimento psicológico das mesmas:

Os "normais" freqüentemente transmitem ao estigmatizado a idéia de que a base de sua relação deve ser de alguém que tem piedade com alguém que merece piedade. Na medida em que existe um papel normativo para o estigmatizado, o não estigmatizado tem tendência para perpetuá-lo.

Nas entrevistas com os professores a forma de emocionar dos seus alunos aparece em frases como "Muitos se sentem rejeitados.", ou "Eles têm muita [preocupação] de ficar solteiros ou de não arranjar namorada" e "Tem deficiente físico que se sente observado demais".

Referindo-se ao conjunto dos alunos os relatos apontam também para outros sentimentos que os professores percebem em seus alunos, como: "Muitos desejam fazer muitas coisas, mas percebem que com a deficiência eles não conseguem, vai dificultar, [...] por não ouvir, por não enxergar, ..." e "Os alunos da EE são muito carentes emocionalmente [...] e são muito sinceros."

Algumas das observações docentes referem-se a grupos específicos de alunos, como aos deficientes auditivos:

O surdo, ele exige perfeição, quando ele está assim no caso, no nível de ele estar passando para a gente alguma coisa, ele exige muito de você, é muito exigente. Só que é o contrário quando nós estamos repassando as coisas, ele não quer muito compromisso, sabe? ... Eles são muito exigentes, eles cobram muito do ouvinte, principalmente o ouvinte que trabalha com eles, é muita

cobrança, eles querem perfeição, e eles não devolvem esta perfeição para a gente, eles não aceitam que você cobre, eles não gostam de horário, este negócio de você estabelecer horário que você vai estudar tal hora a tal hora, eles não gostam... eles querem fazer do jeito deles, eu acho que é próprio da cultura dos surdos mesmo.

Os deficientes mentais formam outro grupo observado como tendo características próprias, entre as quais se destaca a insegurança emocional, presente em situações como: “Eles brigam muito, principalmente os deficientes mentais leves” e “Ele acha que a mãe não gosta dele.”

Alguns relatos demonstram que os alunos gostariam de poder agir de maneira diferente, em determinadas situações, mas são tolhidos pelo meio em que vivem. Sentimentos como solidariedade vão sendo assim adormecidos, como se constata nesse relato: “É professora, a senhora não conhece, se a gente vai dar a mão para um DV, eles pensam que a gente é [homossexual].”

6.2 *As possibilidades para atuação profissional desses alunos*

Considera-se que um dos objetivos da educação especial é propiciar às crianças e jovens uma atenção especial às suas necessidades, já que se assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade, de virem a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência.

Ter independência, na cultura brasileira, está associado também a ter os meios para se manter, sendo o trabalho uma das formas de se obter esses meios. Todavia, nem todas as pessoas têm acesso ao trabalho, ou por falta de competência para desempenhá-lo ou pela falta de oportunidade de exercê-lo. Com frequência, as pessoas com deficiência enfrentam essas duas carências: ou não se lhes disponibilizam as vagas, ou não se lhes permite adquirir os conhecimentos que as qualifiquem para exercer trabalhos bem remunerados. Carmo (1991, p. 56) opina que privar o ser humano de ser útil à sociedade é uma das mais cruéis separações existentes entre os homens:

A história deixa claro que os pilares da cultura ocidental estão assentados em diferentes modos de separação entre os homens. A separação pelo tronco familiar, pela cor da pele, pelas propriedades móveis e imóveis, pela religião, pelo trabalho. A mais cruel de todas é a separação do homem de sua condição de ser indivíduo útil à sociedade.

Analisando os aspectos de satisfação advindos do trabalho, e associando-os com o conceito de “carga psíquica”, formulado por Dejours (1992), Torres et al.²⁰ consideram que o trabalho propicia às pessoas portadoras de deficiência uma carga psíquica positiva, pois além de serem efetivamente úteis à sociedade, permite-lhes gozarem esse sentimento de satisfação e:

O trabalho torna-se assim um operador de saúde e prazer para as pessoas, gerando um aumento notável na segurança em si próprios, repercutindo em satisfação também para a família e contribuindo para modificações sociais como a eliminação ou a redução de preconceitos, a construção de políticas sociais mais justas, maior respeito às normas de acessibilidade e criação de novas tecnologias.

Durante o processo das entrevistas foi observado que os professores acreditam na capacidade laborai de seus alunos, todavia, a maioria deles se expressam com frases em que uma certa ambivalência aparece, quando pensam nas dificuldades enfrentadas pelo coletivo de seus alunos: “Eu acredito que são capazes [para o trabalho]. Mas as oportunidades são muito poucas.”

Pensando em características peculiares a cada grupo de alunos as dificuldades começam a se diferenciar. Uma das professoras relata que, na sua análise, os deficientes mentais ficam prejudicados, por não conseguirem avançar nos estudos e os deficientes auditivos, pelas dificuldades de compreensão, que no caso seria a compreensão da cultura dos que ouvem:

Para o DM o que falta é a escolarização, porque hoje para você competir no mercado de trabalho você tem que ter o 2º grau completo, e o deficiente mental ele quase nunca chega lá. O DM ele é limitado, ele vai até o seu limite, depois ele não vai mais, e eu vejo [isso} assim comigo. [...] Agora as outras deficiências não, nós temos alunos DV, ele é ..., o que conta é a visão, mas a capacidade mental deles é como a nossa, então ele não tem problema nenhum. Agora os surdos eu já vejo por outro lado, ele não tem compreensão nenhuma, ele não tem compreensão, então para ele falta essa compreensão.

²⁰ TORRES, E. F., MAZZONI, A. A., SILVA FILHO J. L. F. e ALVES, J. B. M. *O Trabalho e sua relação com as Pessoas Portadoras de Deficiência.* (em fase de elaboração).

Analisando os distintos grupos de alunos, conforme suas dificuldades, os professores observam a existência de algumas barreiras, para alguns grupos, inclusive, identificam qual é o maior empecilho, como é o caso dos deficientes mentais. Como trabalham com alunos com pequeno grau de comprometimento os professores consideram que “Para o DM o que falta é a escolarização” e por isso “De um modo geral, os DM não têm perspectiva boa de serviço”.

Os deficientes auditivos estão tendo facilidades para conseguir emprego embora, como está apresentado no próximo capítulo, sejam para atividades com baixa remuneração. “Os DAs quase todos trabalham” e existe uma oferta, em supermercados da cidade, para atividades que não exigem a fala como: empacotadores, para cuidar dos carros etc. Uma professora observa que as capacidades desses alunos não estão sendo aproveitadas “Os surdos podem trabalhar muito bem no computador, mas isso as empresas não estão oferecendo”.

Os deficientes visuais estão tendo mais dificuldades que os deficientes auditivos, e segundo uma das entrevistadas “Tem alguns [DV] que trabalham, mas no geral acho que há ainda preconceitos”.

Nas palavras de uma das entrevistas, as possibilidades profissionais desses alunos estão diretamente relacionadas a uma preparação ampla da sociedade para recebê-los, o que significa conscientizar, não apenas os empregadores, mas também todo o público que irá interagir com esses alunos, uma vez que eles estejam empregados nas empresas, e isso envolve tanto colegas de trabalho como clientes e usuários:

Eu vejo grandes possibilidades, desde que a gente prepare o mercado de trabalho. Por que não basta apenas eu preparar o aluno se o mercado não estiver preparado para trabalhar com estes profissionais ... então tem que fazer um trabalho meio que conjunto, preparando o mercado de trabalho, preparando até uma conscientização dos clientes que vão para este determinado mercado.

6.3 *Atitudes conformistas dos alunos*

A necessidade de que haja uma melhora na atitude da sociedade para com as pessoas afetadas por deficiência, de forma a que elas possam participar mais em todos os aspectos sociais, e dessa forma venham, inclusive, a contribuir para com essa mesma sociedade, faz-se necessária até junto a essas próprias pessoas. As atitudes conformistas, algumas vezes encontradas junto a esses alunos, são um empecilho para essa mudança de atitude e segundo Hastorf et al. (1974) são formadas pela percepção que as pessoas estigmatizadas elaboram dos sentimentos das demais pessoas em relação a elas

Em algumas situações, tanto os professores que lidam diretamente com essas pessoas na situação de alunos, como os pesquisadores que analisam e descrevem os seus comportamentos em pesquisas de estudos de caso, podem ser responsabilizados pelas situações de conformismo e baixa auto-estima que algumas pessoas portadoras de deficiência apresentam. Lima et al. (2001, p. 3) assinalam algumas dessas pesquisas desenvolvidas junto a deficientes visuais e consideram que:

Os sujeitos com limitação visual, muitas vezes apresentam baixa expectativa sobre si e suas capacidades e potencialidades. Isso se daria, em parte, por conta de os próprios educadores, psicólogos e pesquisadores, muitas vezes, deixarem transparecer esse sentimento para com os portadores de limitação visual, refletindo em suas pesquisas e ensinamentos essa baixa expectativa sobre a potencialidade e capacidade das pessoas com limitação visual.

As atitudes conformistas de alguns desses alunos ficam bem visíveis para os seus professores, que as observam tanto na acomodação desses alunos em trabalhos que não requerem qualificação, como na desmotivação dos mesmos para continuar os estudos.

Uma das professoras considera que os alunos agem dessa maneira principalmente por dificuldades financeiras:

Muitos não tem esta condição financeira, ou às vezes acabam se acomodando de repente com o trabalho e ... não se dispõem a pagar um cursinho, e a gente sabe que hoje em dia, a maioria deles necessita de um cursinho para [continuar os estudos].

Já outra das entrevistadas considera que a falha maior é o fato desses alunos não terem ainda a conscientização de que a vida é deles.

Eu acho que falta isso, esta garra, a luta pela vida. Falta esta conscientização que a vida é dele, que hoje ele tem pai, mãe, tem uma escola que está apoiando mas amanhã ele vai ficar sozinho. Então, ele tem que preparar o futuro dele, então está faltando isso nos nossos deficientes, este trabalho... deles se desempenharem, de eles quererem ser mais, não ficar parados esperando que os outros coloquem ...

6.4 Contato com pessoas portadoras de deficiência fora da escola

Los seres humanos no han sido intrínsecamente integradores sino, por el contrario, han sido excluyentes por naturaleza, rechazando y teniéndole miedo a todo lo que ni conoce ni entiende. Hemos creado una sociedad planificada y proyectada para obedecer a los modelos de la humanidad que se acerca más a una "normalidad" la que, de acuerdo a estadísticas internacionales ignoran a las condiciones reales de un 80% de la población. (BIELER, 2001, p. 4)

É assim que Rosangela Bieler (2001) se posiciona em seu manifesto às pessoas deficientes, no qual afirma que chegou o momento de parar de se posicionarem como “parte” e exigirem que estão no “todo” da sociedade. Sendo parte do todo, estando presente em todas as classes sociais, em todos os grupos étnicos e etários, em todos os credos, em todos os partidos políticos, em todas as torcidas.... onde estão as pessoas portadoras de deficiência? Fora do ambiente escolar, onde os professores as encontram e convivem com elas? Como esses profissionais testemunham as dificuldades e sucessos da vida dessas pessoas, de forma a que possam utilizar essa vivência, para a educação dos jovens e adultos da EE?

Alguns professores relataram que mantém relações de amizade com seus alunos, e que os mesmos freqüentam as suas casas, porém, salvo o depoimento de professores que ocuparam cargos diretivos, e com isso se envolveram com várias associações ligadas à problemática da deficiência, como esse: “Participo de quase todas as associações de PPDs da cidade.”, o depoimento da maioria dos professores reflete que os mesmos não mantém contato com outras pessoas portadoras de deficiência fora do ambiente escolar: “Só no ambiente profissional. Casualmente, numa festa ... mas normalmente, não.”

A visibilidade dessas pessoas na sociedade também é muito pequena, mesmo para essa categoria de profissionais “Não é muito comum não. [...] o que mais a gente encontra é deficiente físico, porque os DA são assim, eles têm o grupo deles, então eles só se reúnem com eles.”

Constata-se, assim, que o manifesto de Bieler é o apelo para uma inclusão ainda longe de ser obtida. E por que essa preferência por ambientes segregadores que algumas pessoas com deficiência manifestam? Hastorf et al. (1974, p. 2) analisam a formação das associações e a preferência pela convivência com seres iguais como sendo um mecanismo de defesa:

Como as interações entre os estigmatizados e os "normais" tendem a ser percebidas como desagradáveis, é compreensível que os estigmatizados evitem interação com os "normais". Esse comportamento é muito comum em pessoas com estigmas muito visíveis [...]. Como o indica Goffman (1963), em parte os estigmatizados tendem a formar associações e clubes para manter contato social com pessoas diante das quais podem sentir-se bem.

Verifica-se, portanto, que os docentes entrevistados, nos vínculos naturais que estabelecem com a sociedade, não têm a experiência do convívio com pessoas portadoras de deficiência que exerçam atividades bem aceitas socialmente, sendo assim, embora trabalhando com alunos da EE, esses docentes compartilham dos estereótipos vigentes, sendo esta a mensagem que está sendo transmitida para seus alunos.

Lima et al. (2002, p. 5) analisam que isso se deve ao fato de existir uma resistência, embora negada, a um convívio integrador:

A questão é que há grande resistência em aceitar a pessoa com limitação física, mental, cerebral ou sensorial. Tal resistência é ainda mais exacerbada quando se entende o indivíduo como um “deficiente”. Nesse caso, a resistência se faz presente e manifesta, inclusive nas atitudes dos próprios profissionais que trabalham com esses sujeitos. Todavia, quando confrontados com essa realidade, esses profissionais tendem a negar tal fato, eximindo-se de tal atitude, assumindo uma postura de defesa e relacionando o fato a situações conjunturais ou particulares. Entretanto, eles mesmos nem sempre têm informação ou formação adequada ao trato dos sujeitos de quem cuidam, a quem instruem e sobre quem escrevem manuais, artigos, dissertações e teses.

6.5 Modelos de pessoas adultas para os alunos

Vários autores como Regen et al. (2002) e Luca (2002) descrevem que a “chegada” de um membro afetado por deficiência a uma família é uma situação estressante e a associam a emoções como atordoamento, culpa, revolta, medo, desespero e inclusive infanticídio. Regen et al. (2002) transcrevem dados de uma pesquisa feita com mães de crianças com Síndrome de Down, que pode ser considerada como um exemplo do abalo emocional que sofrem os pais quando sabem que doravante terão um filho ou filha com deficiência:

Segundo pesquisa realizada por Childs, junto a mães de crianças que nasceram com a síndrome de Down, os sentimentos negativos mais freqüentes foram: culpa (95%); negação (95%); inferioridade (95%); vergonha (90%); confusão (90%); desejo de morrer (80%); raiva (80%); necessidade de culpar terceiros (80%); solidão (70%); não amadas (60%); infanticídio (40%); desamparo (40%).

Para Luca (2002), isso ocorre porque todos os pais idealizam os seus filhos e nessa idealização a deficiência, em quaisquer de suas formas, nunca é uma presença desejada.

Com a chegada de um filho, muitas expectativas são criadas em torno dele, no que se refere ao seu futuro, e se ele vai corresponder às idealizações que lhe são colocadas desde o momento da concepção. Espera-se que no mínimo ele seja bonito, saudável e tenha tudo o que uma sociedade competitiva exige, visto que a produtividade e o ter são muito valorizados.

Se o filho nasce com alguma deficiência, seja ela qual for, há uma quebra nesta idealização e surge uma rejeição, não da criança, mas do fato que acaba de ocorrer. A partir daí, há diversos sentimentos, como: negação, superproteção, busca por um milagre, medo de uma discriminação social, etc. (LUCA, 2002)

E a própria criança ou jovem afetada pela deficiência, como ela irá idealizar o seu futuro? Quais são os modelos de pessoas adultas em que ela poderá se espelhar para elaborar os seus projetos? Essa é uma das preocupações registradas na Declaração de Salamanca, no artigo 40.

Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. (UNESCO, 1994)

Na análise da categoria anterior, pode ser observado que os professores relataram ter pouquíssimo contato com pessoas portadoras de deficiência fora do

ambiente escolar, ou seja, fora da interação que mantém com seus próprios alunos. E os alunos? Existe para eles, se não a interação, pelo menos a imagem de um adulto portador de deficiência bem aceito socialmente? Quem os alunos tomam como modelos? Os depoimentos dos professores indicam que os alunos rejeitam a deficiência quando elegem os seus modelos.

Ser professor é um dos modelos freqüentes, conforme o relato dos entrevistados, que o identificam, por exemplo, para os deficientes auditivos, como aparece nesse depoimento: "Nos DA a maioria, das meninas principalmente, elas querem ser professora de crianças pequenas [...] elas falam assim 'Porque surdo sofre muito, então se trabalhar bastante, deste pequeno, não vai sofrer.' "

Os entrevistados relatam que os deficientes mentais também demonstram ter professores como modelo, principalmente quando esses são do sexo masculino:

O DM ele tem muito como modelo o professor. Os meninos nossos se espelham muito ... por exemplo se você pegar os meninos da APAE, o professor que trabalha no profissionalizante, aquelas outras áreas ... eles têm muito como modelo o pessoal que trabalha com eles.

Outros profissionais, com os quais os alunos se relacionam, também atuam como modelos "Geralmente são alguns profissionais que trabalham, que eles têm afinidade, [...] um psicólogo, um fono... a gente percebe muito esta questão do profissional que trabalha com eles." Nem sempre a convivência é necessária. Uma professora relata a influência da mídia: "Eles se espelham, principalmente os deficientes mentais... eles dizem : 'Ai, Aquele cantor! Aquele roqueiro!'"

A deficiência parece ser propositalmente negada, como surge no relato de uma das entrevistadas, quando se refere aos deficientes auditivos:

O DA se limita muito aquilo que ele está vendo no momento, entende? ... ele se identifica muito com o professor, com os líderes de igreja, [...] normalmente eles pegam um surdo, um surdo que fale mais, então ele está negando no fundinho lá a comunicação total dele né? porque o líder dele é sempre aquele que fala mais, e fala com o mundo, não é só o que faz os sinais.

Fonseca (1995, p.219) considera que uma boa forma de trazer esses modelos de pessoas adultas portadoras de deficiência para a escola é através do próprio corpo docente :

Professores deficientes visuais, auditivos ou motores podiam dar uma grande contribuição à formação de professores e na educação de crianças deficientes, estimulando oficialmente a sua atividade pedagógica e científica. Ninguém pode ser classificado medicamente como inválido para ensinar, ainda mais com a atual tecnologia. Há que explorar esse filão, quer para o problema da integração, quer ainda para os benefícios que, conseqüentemente, resultariam para a educação de crianças deficientes.

Uma professora, que é mãe de uma pessoa afetada por deficiência, esclareceu que na educação especial atuam muito poucos homens, salvo em alguns cursos profissionalizantes. Associado a isso, muitas famílias estão desestruturadas, porque muitos pais ou abandonam a família, ou se tornam ausentes em relação à educação do filho ou filha. Por isso ela observa que os alunos procuram pelo modelo de um pai: "Eles precisam do modelo deste pai ausente ou que foi embora. [...] não tem o papel masculino, porque são poucos os professores do sexo masculino atuando no ensino fundamental".

6.6 *A estrutura da família dos alunos*

Segundo Baroni e Guhur (2001) o papel da família, dentro da temática da EE é uma área pouco investigada. Pesquisa conduzida por esses autores concluiu que: "Há estreita relação entre as atividades de aceitação x não-aceitação pelos pais, da deficiência dos filhos, e o fato destes terem ou não dado continuidade aos seus estudos." (BARONI e GUHUR, 2001, p.130)

A mesma pesquisa constatou a ocorrência freqüente de uma maior complexidade nas relações familiares, em especial na vida do casal, podendo resultar em quebra do vínculo afetivo.

Rodrigues analisa a contribuição das famílias para a inclusão da pessoa com Síndrome de Down e considera que a criança com a Síndrome nunca é a causa dos conflitos dos pais, apenas agrava aqueles que porventura já existem.

Há casos em que as famílias se separam após o nascimento do filho com deficiência, atribuindo a separação aos conflitos que surgiram com a chegada desse filho, mas quando o fato real, era que o casal já carregava problemas entre si, e a chegada do filho com deficiência, apenas agravou a situação, não que tivesse sido causa principal. Isso pode dificultar as interações sociais, emocionais e cognitivas da pessoa com deficiência. (RODRIGUES, 2000, p.191)

A estrutura familiar dos alunos não foi um tema investigado nessa pesquisa, contudo, foi feito o registro do depoimento de uma professora, mãe de um filho com Síndrome de Down que revela não apenas a desestruturação das famílias, tão freqüente, mas também a sobrecarga de papéis para a mãe. Pela sua importância para a compreensão do problema, faz-se destaque ao mesmo:

95% das mães de pessoas especiais estão sozinhas, o pai foi embora. Eles precisam do modelo deste pai ausente ou que foi embora [...] as mães assumem sozinhas [...] Nós mães não conseguimos suprir isso. [...] Muitos não acreditam em seus filhos especiais [...] É na escola que os educadores vão fazer a mediação [...] Não compreendem o potencial de seus filhos.

6.7 A não-reprovação dos alunos

Em alguns estados e municípios está sendo adotado um modelo de avaliação, informalmente denominado por alguns docentes de “não-reprovação”, o qual permite ao aluno ir adiantando na seqüência das séries, até um determinado estágio, sem a necessidade de repetir os conteúdos de uma determinada série, ou disciplina, por baixo aproveitamento. Uma das principais razões apresentadas pelos defensores desse modelo é que o mesmo evita que os alunos fiquem rotulados, tanto na escola como na família, como sendo um “repetente”, o que é considerado um fator de desmotivação para dedicar-se aos estudos. Esse modelo é novo, está sendo aplicado em formas diversas, e ainda causa polêmica entre os professores.

Uma variante deste modelo está sendo adotada por essa escola, e embora oficialmente exista a reprovação, esta dificilmente ocorre, devido ao cuidado dos

professores em submeter o aluno à prova de avaliação somente quando o consideram bem preparado. O sistema foi explicado por uma das professoras entrevistadas, e segundo a mesma, está sendo aplicado da seguinte maneira:

Funciona da seguinte forma, ele faz um módulo, e após o módulo ele já tem uma avaliação por este módulo ... e uma avaliação da prova ...[se] ele fez a prova, e ele não conseguiu a nota, ele vai fazer todo o módulo. Para ele não ter que refazer todo [o módulo], então vamos preparar bem ele antes, para ele poder ter um bom aproveitamento [...] Ao final, com os nossos alunos dificilmente a gente vai deixar ele fazer a prova se a gente percebe que ele não está bem no conteúdo, então dificilmente ele vai ter reprovação na prova.

A adoção deste modelo gera polêmica e questionamentos entre os docentes. Algumas das professoras não têm dúvida sobre o aspecto vantajoso: “É vantajoso! Porque não é o ano letivo que vai determinar um processo de aprendizagem.”

Outros professores percebem que, para os alunos, o perigo de uma má-formação é muito grande:

Eu acho desvantagem, eu não acredito, porque no mundo, lá longe, você vai ter frustração [...] Eu acho que tem que trabalhar para conseguir alguma coisa, então, o negócio de dar de mão beijada... o aluno não tem condição, passa para a 2ª, 3ª, daí lá na 4ª solta o menino.. ele não sabe, porque ele está semi alfabetizado, daí o nível de frustração é muito pior, ele passa por ridículos, no caso dos outros comparando, ‘Olha! Não sabe nada.’ Então eu acho que em vez de você não estar frustrando você está é prejudicando ele mais ainda com a não-reprovação.

Este modelo de avaliação traz inquietações para aqueles professores que são responsáveis pelas disciplinas que apresentam maior dificuldade para os alunos: “[...] daí cobram de você, só falta [a tua disciplina].” Uma professora manifestou preocupação com algumas de suas alunas que no momento estavam nessa situação: “Ela nunca vai aprender, porque você já tentou de tudo [...] O que ela vai ser na vida? [...] Eu fico matutando todo dia o que eu vou fazer, como vou fazer, o que é melhor para ela?”

6.8 *As barreiras atitudinais*

Considera-se, dentro da filosofia do ICIDH2, que a participação das pessoas com deficiência na sociedade será maior ou menor, em função das barreiras que encontrem em seu percurso. Entre as barreiras que essas pessoas encontram estão as

barreiras do meio físico (associadas à arquitetura, ao urbanismo e ao transporte), as barreiras atitudinais (associadas diretamente ao comportamento das pessoas) e as barreiras mais recentes criadas no espaço digital (associadas às tecnologias de informática e telecomunicações).

As barreiras atitudinais podem existir devido a distintos fatores, podendo ser voluntárias ou involuntárias. Denomina-se de barreira voluntária aquela que denota uma ação de intencionalidade na discriminação. Ocorre, por exemplo, quando se dá a preferência em conceder a vaga de trabalho, a uma pessoa que não aparente possuir deficiência.

As barreiras involuntárias, por não possuírem o caráter da intencionalidade da discriminação, são mais difíceis de serem percebidas pela pessoa que as pratica e às vezes são até motivadas por uma intenção de ajudar, como é o caso da pessoa que "agarra" no braço de uma pessoa cega para ajudá-la a caminhar, em vez de ceder o seu braço para que a outra nele possa se apoiar. Conforme a opinião de uma das entrevistadas, ela própria portadora de deficiência: "Muitas vezes a pessoa peca achando que ela está fazendo o bem, na verdade ela está prejudicando".

Em trabalho de pesquisa realizado por Torres et al. (1999, p. 4) junto a alunos universitários afetados por deficiência, um deles faz referência a essa forma de discriminação através das atitudes:

Uno de los estudiantes ciegos observó que las personas tienen dificultades en abordar temáticas referentes hasta en situaciones de lo cotidiano e inclusive interrumpen las conversaciones pensando que son temas que no pueden ser comentados con los ciegos, por ejemplo: una película o un programa de televisión. Considera que esto es una forma de discriminación.

As barreiras atitudinais podem também contribuir para criar os outros tipos de barreiras, podendo estar presentes, por exemplo, desde o momento da concepção dos projetos arquitetônicos ou virem a se manifestar após a execução dos projetos, no momento da pós-ocupação. Estudo neste sentido foi feito por Mazzoni et al. (2000) para o caso de uma biblioteca universitária.

A origem das barreiras atitudinais involuntárias está diretamente relacionada à falta de conhecimento sobre as deficiências a que as pessoas estão sujeitas, bem como das incapacidades e das capacidades dessas pessoas. Esse aspecto, da simples ignorância, é o problema mais fácil de ser solucionado.

As interações humanas estão sujeitas a distintas formas de “emocionar”. Fialho considera que as culturas humanas restringem o “emocionar” e elenca quatro fatores restritivos: a apropriação, a obediência, a hierarquia e o controle. Para este estudo interessa o fator apropriação, definido por esse autor como sendo o ato de “impedir o acesso normal do outro a ser [] algo que lhe é naturalmente legítimo” (FIALHO, 1998, p. 306). Agir dessa maneira, em relação às pessoas portadoras de deficiência, é criar uma barreira atitudinal para as mesmas.

Foram encontradas, durante a pesquisa, situações que exemplificam muito bem as barreiras atitudinais involuntárias, como é o caso de uma professora, que não vislumbra a possibilidade de uma pessoa surda atuar como médica, e por isso diz honestamente essa sua opinião para uma de suas alunas:

Tem uma que é DA, ela queria ser médica, daí ela falou para mim se pode ser médica, daí eu falei para ela ‘Poder pode, mas como você vai ouvir o questionamento de um paciente?’ Porque, o médico, ele vai te dar o remédio, vai mandar fazer de acordo com o que você fala, o que você fala é que eles vão diagnosticar, então como que um surdo pode fazer?

Como pode ser constatado, ao longo deste capítulo, a principal vivência dos professores com o tema da deficiência está relacionada à formação recebida através de cursos de especialização e às suas próprias experiências no magistério. Quando manifestam opiniões, sobre os alunos, preferem referir-se a grupos específicos, mas dentro de um determinado grupo é comum que façam generalizações, o que demonstra a construção de estereótipos.

Essa tendência do ser humano a fazer inferências, inclusive a partir de uma única característica da pessoa com deficiência é bem analisada por Wright (1974, p. 1), que considera que essas generalizações conduzem à depreciação das habilidades das

pessoas e que, se outros fatores não intervêm, a pessoa e a sua deficiência são consideradas como equivalentes.

Um fator importante é a tendência humana de extrair inferências sobre alguém baseadas em uma única característica proeminente desta pessoa. Esta tendência foi designada como fenômeno de difusão (Dembo et al., 1956; Wright, 1960). Especificamente as propriedades de uma característica tendem a ser impostas a outras características da mesma pessoa, quando estas são na realidade desconhecidas do observador, estão na superfície de sua atenção, ou são obscuras por outras razões. A pessoa cega não é vista apenas como visualmente limitada, mas a idéia de deficiência também se estende à sua audição, saúde geral, maturidade emocional etc... Isto quer dizer que o fenômeno de difusão opera para depreciar as habilidades da pessoa cega em sua totalidade. Sem dúvida, outros fatores devem atuar para neutralizar a difusão, mas nos casos extremos o cego é percebido como sendo extraordinariamente incapacitado e dependente dos outros. Isto ocorre quando a cegueira é o foco principal e a pessoa e sua cegueira são consideradas igualmente. Neste caso, a avaliação negativa de cegueira difunde-se à pessoa inteira.

Lima et al. (2002, p. 4) exemplificam como é comum que esse fenômeno da difusão ocorra na interação das pessoas que enxergam com as pessoas cegas:

Não é incomum a crença de que as pessoas com limitação visual têm associadamente um déficit mental. Isso é manifestado na postura de leigos e profissionais que muitas vezes ao tratar pessoas adultas com limitação visual comportam-se como se estivessem lidando com "criancinhas" indefesas, sem opinião e gosto próprios; muitos deles explicam tudo duas ou mais vezes à pessoa com limitação visual, fazendo uso de diminutivos e com uma seqüência infinita de "entendeu"?

6.9 Atitudes e comportamentos associados aos alunos

O trabalho de análise de conteúdo observando as crenças, valores e atitudes que permeiam o meio escolar, principalmente aqueles manifestados pelos professores entrevistados, motivou a autora a utilizar, de forma parcial, a técnica da análise de discurso com o conteúdo das entrevistas, com o intuito de relacionar os atributos utilizados pelos professores referentes aos seus alunos.

A partir dos atributos utilizados pelos professores foram feitos três agrupamentos denominados de atitudes criticadas, atitudes elogiadas e atitudes neutras. Os agrupamentos foram definidos considerando-se partes das frases dos docentes, e ficaram constituídos da seguinte forma.

Dentro das atitudes consideradas neutras, pode-se mencionar:

- Insegurança emocional: “Ele acha que a mãe não gosta dele” e “Muitos se sentem rejeitados”
- Suscetibilidade: “Os deficientes físicos se sentem incomodados por serem muito observados.”
- A procura de uma identidade: “Os de aprendizagem lenta questionam: O que é que eu sou? [...] não sou defeituoso. O que é que eu tenho?”
- Insegurança: “O que adianta ele estudar bastante, e depois, o que será da vida dele? “

Entre as atitudes reconhecidas como criticadas se encontram:

- Irritabilidade: “Eles brigam muito, principalmente os DM leves.”
- Desconsideração: “Receio de ficar solteiro ou de não arranjar namorada. Eles pegam tranquilamente a namorada de outro colega.”
- Exigência: “Eles cobram muito do ouvinte [...] e eles não devolvem essa perfeição.”
- Indisciplina: “O surdo não tem este limite, que tem que fazer tal horário...”
- Conformismo: “Acabam se acomodando de repente com o trabalho. Está sendo fácil para ele [...] o serviço está vindo para ele.”
- Auto-exclusão: “[...] e não se dispõe a pagar um cursinho”
- Maledicência: “O surdo é muito fofoqueiro.”
- Inconstância religiosa: “Eles trocam de igreja [evangélica] como eles [os surdos] trocam de roupa.”
- Falta de ambição: “Falta eles quererem ser mais, se empenharem.”
- Negação da deficiência: “Eles negam a deficiência: os modelos são pessoas consideradas normais.”

Entre as atitudes consideradas como elogiadas surgiram:

- Confiança: “Dividem tudo com a gente [...] se fica grávida, chega e conta.” e “O surdo é tímido em geral mas ele confia mais, é mais aberto para falar.”
- União: “Os deficientes auditivos são muito unidos [entre si].”
- Expressão de carinho: “Sentem um carinho muito grande pela gente.”
- Sinceridade: “Eles são muito sinceros.”

Neste grupo de análise, as situações que mais despertaram a atenção da autora foram: a não existência de modelos de pessoas com deficiência, tanto por parte dos alunos como dos professores e a identificação de barreiras atitudinais entre os professores.

7 APRECIÇÕES SOBRE O ESTUDO E O TRABALHO DOS ALUNOS

O processo de atenção à diversidade humana na sociedade brasileira, no que diz respeito às pessoas portadoras de deficiência, desenvolve-se sob a ação de distintas forças, num movimento de apoio a essas pessoas. Dentro desse movimento se destacam duas correntes que serão aqui denominadas de “assistencialismo”, na qual prevalecem as ações de apoio material, moral e espiritual, exercidas por instituições de caráter público e privado, caracterizado, também, pelas campanhas de arrecadação de fundos através de doativos, e a corrente pela “vida o mais independente possível”, caracterizada por atitudes que conduzem as pessoas portadoras de deficiência a tomar as decisões que dizem respeito às suas próprias vidas. A segunda dessas correntes adota a filosofia do *empowerment*, e tem entre os seus objetivos o estabelecimento de direitos, e a vigilância pela obediência aos direitos existentes, para que as pessoas portadoras de deficiência tenham condições de se desenvolverem como pessoas e exercitarem suas capacidades. Essa independência se constrói tendo como base a educação e o trabalho, dois aspectos que serão analisados neste capítulo.

O *empowerment* é considerado por José Alvarez (2001) como a alternativa mais eficiente para que se obtenha a inclusão social, pois é uma ação das próprias pessoas portadoras de deficiência e é uma ação que resulta ser coletiva:

El verdadero cambio en nuestra sociedad hacia una mayor igualdad y mejor calidad de vida para las personas con algún impedimento, tiene que nacer del verdadero experto, el cual siempre es la persona con impedimento. Es importante que en este proceso de "empowerment" se fomente y patrocine el trabajo en equipo, ya que la unión de muchas personas con impedimento harán una verdadera red de cambios muy fuerte.[...] El "Empowerment" es un movimiento que ha sido utilizado por mucho tiempo por poblaciones en desventajas y minorías.

Essas duas correntes, embora divergentes na sua essência, apresentam alguns pontos de aproximação no que diz respeito, por exemplo, à captação de verbas. Possuem dinâmicas próprias e repercutem na sociedade como um todo e em cada

pessoa com deficiência em particular. Compete às próprias pessoas portadoras de deficiência se posicionarem em favor de qual tendência consideram mais adequada para as suas vidas, mas nenhuma opção é moralmente válida quando escorada pela ignorância.

E por que a sociedade deve ter a preocupação em educar as pessoas portadoras de deficiência? Fonseca (1995, p.10) considera que não podemos prescindir da contribuição dessas pessoas e a omissão quanto à educação delas repercute negativamente para a sociedade como um todo:

As sociedades civilizadas não se podem contentar em dar assistência aos deficientes, pois assiste-lhes o direito fundamental de otimizar e maximizar os seus potenciais habilitativos e cognitivos. Se os serviços educacionais e reabilitativos falharem nesta obrigação social, cada vez mais se "deficientarão" os deficientes, impedindo-os de contribuir, ativa e produtivamente, para a vida da comunidade onde devem estar inseridos.

A perspectiva econômica também está presente na análise feita por Hegarty (1994, p. 9) que agrega, a essa vantagem, uma responsabilidade social para com as pessoas portadoras de deficiência.

Desde una perspectiva económica, además, la educación de un discapacitado hace de él una persona productiva que no tiene, por consiguiente, que depender de su familia o del Estado durante toda su vida. Al igual que para las demás personas, la educación del discapacitado lleva aparejada una mejora de la calidad de vida; en todo caso, su dependencia de la educación es aún más acentuada, ya que la necesita para sobreponerse a las limitaciones del presente.

Pero la razón fundamental para educar a los jóvenes con discapacidades es de orden moral: como ciudadanos, tienen derecho a ser educados. La educación no es privilegio de unos pocos, sea en términos de riqueza, de clase social o de aptitud. No es, tampoco, justificable vincularla a la prosperidad económica, por mucho que ésta contribuya a hacerla realidad. Es un derecho inalienable de todo ciudadano que a ningún joven puede serle negado por razones de discapacidad, del mismo modo que no puede serle negado por razones de sexo o de raza.

Transformar essa responsabilidade moral, em ações concretas, exige empenho, não só dos educadores, mas também dos responsáveis por outros setores que interferem na qualidade da educação. Ross (1998, p. 69) critica a aceitação passiva da igualdade sem uma ação que transforme o ambiente escolar em um meio realmente acessível:

Aceitar a igualdade genérica pode promover também a inércia. Essa é a atitude de quem concebe o diferente como um igual, mas esquece-se das adaptações

que seriam necessárias, no âmbito do trabalho, da escola e em outros espaços para que ele pudesse desfrutar dessa igualdade. Não podemos dizer que usufrui de igualdade o indivíduo que frequenta a escola e não pode dispor dos livros didáticos, da biblioteca e de outros materiais escolares.

Dentro do tópico educação, um capítulo a parte poderia ser dedicado à educação para o trabalho, quando se faz referência às pessoas portadoras de deficiência. Hegarty (1994, p. 56) critica as atitudes preconceituosas, que só vislumbram atividades rotineiras e sem criatividade para o trabalho dessas pessoas, não lhes concedendo a oportunidade de se qualificarem para outras modalidades de trabalho:

La formación profesional es un elemento especialmente importante de esa preparación: la falta de oportunidades de formación ha impedido a menudo que las personas discapacitadas desarrollen una actividad lucrativa o les ha obligado a trabajar por debajo de sus capacidades reales.[...]. El contenido de la formación debería ser de carácter pragmático, y estar orientado al mercado de trabajo local. Deberá dotar a los jóvenes de los conocimientos prácticos necesarios para los trabajos a los que previsiblemente puedan acceder. Pero tampoco deberá ser excesivamente limitado, o basado en estereotipos acerca del tipo de trabajos que esas personas pueden desempeñar (trenzar cestos si son ciegos, por ejemplo).

As duas correntes anteriormente apresentadas, do “assistencialismo” e da “vida mais independente possível”, estarão novamente competindo entre si no momento em que se planeja ou se pratica a educação para o trabalho a um jovem afetado por deficiência, e também no momento em que esse jovem se incorpora ao mercado de trabalho. Algumas pessoas se dão por satisfeitas em terem conseguido um emprego, enquanto outras observam e analisam as modalidades de emprego que estão sendo disponibilizadas às pessoas com deficiência semelhante a sua. Isso está bem documentado no depoimento de Silva (2001), que retrata os seus receios em relação à aplicação da lei conhecida como “lei de cotas para pessoas portadoras de deficiência” (Lei 8.213, de 1991, regulamentada pelo decreto 3.298, de 1999)

Meu maior medo é que, para cumprir a lei, contratem-se os deficientes e não se lhes dêem qualquer chance de desenvolvimento profissional, colocando-os no arquivo morto.[...]

Sendo uma lei e o empresário sendo obrigado a contratar, seu pensamento será o seguinte: peguem uns dois ceguinhos aí na rua e ofereçam assinar-lhes a carteira pelo salário mínimo, com a condição que eles não apareçam por aqui. O custo será encarado como encargo social dos produtivos e diluído nos custos dos produtos vendidos, como se faz com o INSS, FGTS e outros.

Durante o desenvolvimento deste capítulo demonstra-se como essa lei de cotas está interferindo na alocação de empregos para os alunos da escola estudada. As categorias relacionadas com este tema são: os resultados obtidos com os estudos; a disposição para os estudos; expectativas referentes à continuação de estudos; o vestibular e suas dificuldades; as conversas dos alunos com os professores; a influência da família e o trabalho desenvolvido pelos alunos. Essas categorias constituem o **Grupo 3 - Apreciações sobre o estudo e o trabalho dos alunos** e o resumo das falas consideradas para a elaboração de cada uma das categorias está no **Apêndice E**.

7.1 Os resultados obtidos com os estudos

A educação de jovens e adultos é constituída por alunos que não puderam se dedicar, na época adequada, aos estudos regulares ou não obtiveram a aprovação necessária nesses estudos, recaindo em defasagem etária. E quem são os alunos da modalidade educação especial dentro da educação de jovens e adultos? Quais são as dificuldades de aprendizagem desses alunos? Com que nível de conhecimentos eles chegaram até esses professores? Como eles desenvolvem os seus conhecimentos em cada uma das disciplinas? Respondendo a essas perguntas se poderá saber um pouco, em termos pedagógicos, sobre quem são os alunos da educação especial dessa escola de jovens e adultos e assim conhecer-se-á, também, sobre a especificidade dessas modalidades combinadas de ensino. Foi com este objetivo que esta categoria da análise foi delineada.

Os professores, da escola observada, trabalham com os alunos desde a alfabetização até o ensino médio, sendo que alguns desses professores dedicam-se mais às séries iniciais, é o caso dos alfabetizadores, e outros se dedicam às últimas séries. Procurou-se saber, junto aos professores das últimas séries, como eles avaliam a qualidade da formação que esses alunos receberam até chegar às séries atuais. Uma professora relatou que os alunos, no geral, apresentam muitas dificuldades de compreensão de texto e de escrita quando chegam até ela, na fase da 5ª a 8ª série, e que é comum que a dificuldade de escrita se estenda até o ensino médio:

Olha, é assim bem difícil de trabalhar porque eles saem de uma 1ª à 4ª e vão fazer a 5ª a 8ª, fazer todas as apostilas [da disciplina], então, ali encontram muita dificuldade. Às vezes, o aluno não sabe ler para poder entender né? ... porque às vezes complica, falta mas aí ... Eu tenho alunos que, no geral eles demoram 1 ano para fazer [a disciplina], não é rapidinho não, e na área os normais demoram menos. Então é um trabalho lento, é um trabalho assim bem lento mesmo, para que haja compreensão do conteúdo. Bom aí eles terminam a 5ª à 8ª, fez todas as apostilas, provas, aí ele começa 2º grau comigo e aí o trabalho já é mais fácil. [...] a escrita vai para o 2º grau também com dificuldade, entendeu? ... eu não sei como explicar, mas continuam escrevendo errado, ... mas a compreensão parece que deu uma clareada.

E a escrita é uma das principais exigências que será feita a esse aluno, por ocasião de uma oportunidade de emprego. Uma das entrevistadas observou que o domínio da escrita é fundamental para se conseguir emprego “Se ele escreve de uma maneira correta [...] se ele tem uma organização para o trabalho [...] ele tem mais possibilidades [...] as pessoas não são ‘boazinhas’ para dar o emprego.”

O desenvolvimento dos alunos, na disciplina sob responsabilidade específica do professor entrevistado, é considerado satisfatório em alguns casos e em outros deixa os professores insatisfeitos. Quando os professores fazem esse tipo de análise eles fazem associações com o tipo de deficiência apresentada pelo aluno. Referindo-se aos alunos com deficiência visual é freqüente dizerem que “Com o deficiente visual é sem problema nenhum”.

Os resultados alcançados com o deficiente mental geram uma certa insatisfação, mas os professores demonstram não ter outras expectativas com esses alunos. Uma das entrevistadas relata que “Com o deficiente mental a gente não atinge, muitas vezes, os conteúdos de 5ª à 8ª. Eu não consigo atingir todos os conteúdos da maneira, com os critérios que eu entraria, digamos, no ensino regular”. O que corresponde à declaração de outra das professoras: “Ele [o DM] vai até um certo ponto e falta compreensão. Eu volto, explico, falo e na repetição ele acaba aprendendo, mas amanhã ou depois ele já ...” Como consequência disso os professores dizem que o aluno com deficiência mental dificilmente chega à conclusão do segundo grau: “O DM dificilmente ele vai conseguir concluir o 2º grau, pelo menos os nossos, não tivemos nenhum caso que tenha concluído o 2º grau.”

O aluno com deficiência auditiva é motivo de preocupação e fica evidenciado que os professores gostariam de obter melhores resultados. Uma das queixas frequente é que “É muito difícil, não existem sinais para determinar as palavras da disciplina” . A avaliação desses alunos obedece a critérios diferentes dos utilizados com os alunos sem essa deficiência. Uma professora relatou que “Eu acho que o que fica com déficit no DA é a produção de texto, mas o conteúdo a gente consegue trabalhar bem. A produção [de texto] digamos que fica a desejar, não satisfaz a gente ainda.” Outra informação prestada pelos professores é que o aluno surdo demora mais tempo para concluir as disciplinas que os demais alunos.

Uma das entrevistadas resumiu o trabalho desenvolvido pelos professores, junto a esses alunos, com as seguintes palavras:

Olha, é um atendimento, assim, a longo prazo. A gente não tem expectativas, pela própria limitação deles, a curto prazo, porque a gente fica com os casos mais críticos, os que tem condição de competir a gente manda para as áreas. A gente fica sempre com aquele que tem dificuldade, [...] a gente respeita o ritmo, o desempenho de cada um e varia muito de aluno para aluno, de deficiência para deficiência. Eu acredito que aprender eles aprendem, mas cada um no seu tempo, na sua limitação.

7.2 A disposição para os estudos

Foi possível constatar que alguns professores elaboraram opiniões sobre a maneira como seus alunos se dedicam aos estudos e se comportam em sala de aula, associando-as a comportamentos característicos de um grupo. Essas associações, feitas por vários professores, são referentes aos alunos surdos.

Uma professora relatou que o comportamento dos alunos surdos gera dispersão junto aos demais colegas da sala: “[Os surdos] ficam conversando em sinais...e os outros ficam olhando [...] para aprender ou porque está achando interessante então vai chamando atenção [...] fica todo mundo disperso.”

Outra das entrevistadas comentou ter observado que os alunos surdos cobram muito das pessoas ouvintes, mas não correspondem no mesmo nível de exigência:

[Os surdos] cobram muito da gente, eles querem que a gente seja assim perfeita, sabe? [...] Eles não aceitam que você cobre. Eles não gostam de horário, este negócio de você estabelecer horário, que vai ter que estudar de tal hora a tal hora, eles não gostam... eles querem fazer do jeito deles. Eu acho que é próprio da cultura dos surdos mesmo...[...] _'Agora eu vou conversar, agora eu não vou estudar.' _'Agora você espera aí, depois que eu terminar de conversar, aí eu volto a estudar.'

Foi relatado que parte dos alunos surdos tem preterido a escola, numa opção que atinge aos professores de todas as disciplinas. Conforme os professores, algumas igrejas evangélicas da cidade estão dedicando atenção especial às pessoas surdas e comprometendo essas pessoas em atividades da igreja durante vários dias da semana. Com isso, esses alunos deixam de freqüentar regularmente a escola para ir à igreja.

7.3 A continuação de estudos

Balbinder (2001) encaminhou alguns dados referentes aos estudos universitários das *personas con discapacidad* na Espanha, os quais demonstram haver uma pequena porcentagem dessas pessoas entre as que possuem títulos universitários e, também, a existência de uma manifesta dificuldade do sistema educacional daquele país em atender aos surdos:

Un estudio llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística, de España, afirma que apenas un 3,6% de los españoles con algún tipo de discapacidad - sobre un total de casi millón y medio de personas- posee título universitario. También se ha detectado que ciertas discapacidades complican más la integración de las personas que otras. Por ejemplo, se han censado 717 ciegos en el sistema universitario español, pero solamente 50 sordos, lo cual parece responder más que nada, a la dificultad que su discapacidad le presenta en el momento de adquirir conocimientos.

Como não existe ainda no Brasil um sistema de informações que faça a identificação dos alunos com “necessidades educativas especiais” junto às universidades, quaisquer estatísticas apresentadas representam apenas valores pontuais. Em uma dessas pesquisas Mazzoni et al. (2001, p. 123) analisaram o quadro de alunos existentes na Universidade Estadual de Maringá, tendo sido identificada a existência, no ano letivo de 1999, de seis alunos com necessidades

educativas especiais, com limitações relacionadas à paralisia cerebral, deficiência visual e paraplegia, para um total de 8.961 alunos matriculados. Essa porcentagem é tão pequena que imediatamente conduz a indagações sobre a qualidade do ensino que esses alunos estão recebendo nos níveis anteriores ao ensino universitário. A mesma pesquisa pode também levar à indagação sobre qual é a atenção que está sendo dispensada ao ensino dos surdos, até então ausentes na universidade citada, também no Brasil.

Foi constatada a presença de um grande número de alunos com deficiência auditiva na escola analisada, em contraste com a ausência deles na universidade pública local. A simples presença deles, em um grande número, numa escola para educação de jovens e adultos já demonstra que sofreram as conseqüências de um sistema de ensino que não atende adequadamente às suas necessidades. Uma das razões para essa falha no sistema de ensino brasileiro pode estar associada às diferenças de aprendizagem existentes entre surdos oralizados e os não oralizados, conforme análise feita por Mello (2001).

Surdos oralizados e não oralizados geralmente apresentam diferentes raízes de concepção de mundo. Enquanto estes últimos estão mais próximos de uma "massificação" da cultura surda, que tem na língua de sinais a sua manifestação maior de cultura; os oralizados se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, onde privilegia-se a habilidade da fala e eficácia em leitura labial. Por isso, nota-se que as características pedagógico-educacionais exigidas por ambos os grupos são diferenciadas.

Os professores dessa escola têm tido a oportunidade de acompanhar a trajetória de uma grande parte de seus ex-alunos e informaram que a maioria deles pararam seus estudos no nível do segundo grau, atual ensino médio, sendo bem poucos aqueles que alcançaram o nível universitário. Procurou-se saber, junto a esses professores, quais são as razões que fazem com que esses alunos não continuem os estudos.

Na opinião, de uma das entrevistadas, os alunos desistem de continuar estudando num nível mais adiantado por uma questão de conformismo, e isso ocorre com freqüência pelo fato de já terem um emprego.

Muitos terminam o segundo grau e se sujeitam aos trabalhos que o governo está oferecendo, empregos assim que estão facilitados pela associação que

encaminha, então eles não estão indo buscar o trabalho [...] está sendo fácil para eles.

Essa professora explicou que, no momento, por motivo da legislação (lei de cotas para pessoas portadoras de deficiência), os alunos dessa escola estão tendo muitas oportunidades de emprego, e por isso eles não precisam se esforçar para conseguir um emprego. A contradição entre as duas correntes citadas no início deste capítulo torna a aparecer no depoimento dessa mesma professora “Eu não sei até que ponto ele assume isso como direito dele ou como uma acomodação”

Foi relatado, através de uma das entrevistadas, com muitos anos de docência na educação especial, que entre os seus ex-alunos são raros aqueles que chegaram a cursar uma faculdade, e aqueles que o fizeram optaram por cursos que exigem menos dedicação aos estudos. “Eu conheço três, quatro que terminaram faculdade, assim bem pouco mesmo, em profissões [...] por exemplo, área pedagógica, que não tem tanta cobrança, então geralmente são estes os cursos que eles procuram.”

Pesquisa específica sobre a atividade docente, desenvolvida por Souza (1996) junto a professores de escola pública estadual em Campinas-SP, constatou que a opção por cursos universitários que conduzem ao magistério está relacionada à situação socioeconômica dos alunos. Os depoimentos dos professores que participaram dessa pesquisa levaram a pesquisadora a concluir que esses cursos foram escolhidos pelo fato de poderem ser freqüentados à noite, serem os mais baratos e também os mais fáceis e menos competitivos nos vestibulares.

Se a pesquisa feita em Campinas for considerada como representativa do que ocorre em várias outras regiões do país, é possível concluir que a opção de curso universitário, feita pelos alunos aos quais se alude nesta pesquisa, obedece, principalmente, aos fatores de natureza socioeconômica. Os mesmos fatores podem também ser considerados como determinantes para que muitos desses alunos não tenham avançado em seus estudos. Intentou-se compreender um pouco esses fatores com a contribuição das professoras entrevistadas.

A falta de condições para pagar um cursinho foi uma das explicações citada por vários docentes, presente neste relato: "A dificuldade é a falta de condição de pagar um cursinho que os prepare melhor para participar do concurso do vestibular" e também neste : "[O vestibular] é uma competição, então muitos não têm esta condição financeira, ou às vezes acabam se acomodando de repente com o trabalho e ... não se dispõem a pagar um cursinho".

A problemática do cursinho aparece também em outras facetas, associada a uma preparação inadequada "Eu acho que ele tenta um vestibular e não consegue entrar [...] e vai desestimulando" e também à "invisibilidade" perante aos professores a que um aluno afetado por deficiência está sujeito, em uma sala de cursinho preparatório para o vestibular. "Para os surdos é meio complicado... porque a gente já teve caso de alunos que foi para o cursinho e era apenas um número, não um aluno ...e ele fica lá e não está entendendo nada do que está acontecendo ali na frente."

Foi investigada se a possibilidade de obter bolsas de estudo para alguns alunos, junto aos cursinhos, tinha sido considerada por essa escola. As entrevistadas esclareceram que várias bolsas já foram concedidas, mas a maior dificuldade desses alunos consiste em ter o acesso às informações, seja durante as aulas seja através do material apostilado característico dos cursinhos:

Nós conseguimos algumas bolsas para deficiente visual, naquele cursinho universitário e no colégio Nobel também, e o grande problema é a questão do material, porque eles não se dispõem a produzir o material. O colégio Nobel, até o ano passado, eles mandavam em disquete para a gente e a gente imprimia este material, e era bastante complicado porque eles utilizam um programa para a apostila que não é compatível com a impressão. Tinha que fazer toda esta transformação e era necessário um funcionário específico para fazer esta produção do material para um colégio particular, e para nós, a prioridade da Central de Produção era o ensino público e, depois, o particular. Então a gente não tinha esta disponibilidade de estar produzindo, o cursinho universitário eles nem ... eu acho assim, os professores passaram um ano trabalhando com os alunos e não perceberam que tinha cego na sala.

O medo de não encontrar apoio para os estudos no nível universitário é uma preocupação que aflige também a vários estudantes, conforme seus professores: "Eles sabem que chegando na universidade, ou mesmo nos cursinhos, eles não vão ter alguém fazendo o trabalho que a gente faz. [...] têm receio de estar lá na universidade e

acontecer dele não estar entendendo nada". Uma professora relatou a preocupação de seus alunos da seguinte maneira:

Eu acho assim que eles sentem até onde eles querem [continuar], sabe? Por exemplo, um DV, ele tem muito medo de chegar até naquilo e de não poder conseguir ... por exemplo [ele] passa, e não consegue dar continuidade por falta de assistência. Eles acham que não tem apoio para frente, então a primeira coisa que eles perguntam é 'Se a gente passar ou entrar na faculdade eles vão dar apoio igual vocês dão?', então eles têm aquela ... eles se sentem assim ... desprotegidos, com insegurança.

O problema da droga adicção foi lembrado por uma das professoras como sendo um dos motivos para a interrupção dos estudos: "Tem casos de meninos que acabam desviando o caminho sabe? [...] se envolvendo em drogas... desviaram o caminho né? ... e não continuaram os estudos por falta de interesse."

Apesar das dificuldades, acima relacionadas, que esses alunos enfrentam para continuar os estudos encontrou-se, entre as professoras, uma que relatou que, dentre os seus alunos, todos comentam ter vontade de fazer o vestibular e continuar os estudos: "O objetivo deles é concluir o 2º grau e ir fazer vestibular."

7.4 O vestibular e suas dificuldades

Estudo realizado por Mazzoni et al. (2001) demonstrou que, embora o número de inscritos no vestibular tenha aumentado, a partir da adoção do atendimento diferenciado, não tem havido um aumento significativo nos índices de aprovação desses nos Concursos Vestibulares da Universidade Estadual de Maringá. Isto sugere que a atenção dispensada à formação desses alunos, no nível médio, apresenta falhas.

Pretende-se, portanto, com essa categoria, compreender como o vestibular contribui para que esses alunos desistam de prosseguir em seus estudos. Constata-se que o processo do vestibular, em si, já constitui uma barreira, pois os alunos dispõem de poucas informações sobre o vestibular, desconhecendo os recursos que podem ser colocados à sua disposição, tais como intérpretes, ajudas técnicas, salas especiais, tempo diferenciado etc. Por outro lado, embora não saibam muito bem a qual atendimento diferenciado têm direito durante o vestibular, alguns desses alunos já

trabalham com tecnologias disponibilizadas no vestibular, como é o caso do DOSVOX, já de conhecimento de várias pessoas com deficiência visual.

Na opinião, de algumas das professoras entrevistadas, o vestibular é um tema pouco comentado e conforme depoimento de uma das professoras “Quem não foi aprovado não quer comentar”.

Associado ao vestibular existe também uma barreira psicológica, que assume características peculiares no caso desses alunos. Uma das entrevistadas relatou que observa medo em seus alunos: “Eles tem medo de passar e não conseguir continuidade, por falta de assistência. Eles acham que não têm apoio pela frente [...] eles se sentem desprotegidos.” Essa sensação, de estar desprotegido, é freqüentemente relatada pelas entrevistadas referindo-se aos alunos surdos: “Os surdos eles encontram bastante dificuldade, na questão da língua, eles pensam muito em passar no vestibular, e o que fazer dentro da universidade se eles não vão ter um apoio, um professor especializado, um intérprete.” Conforme foi relatado, nas entrevistas, alguns alunos, na fase dos estudos pré-vestibular, tentam obter ajuda junto aos próprios professores dessa escola e demoram a entender porque esses docentes não podem ajudá-los nesse momento.

7.5 As conversas dos alunos com os professores

Os professores relatam que os alunos conversam distintos temas com eles, resumidos por uma das entrevistadas da seguinte maneira: “Problemas com a família, namorado, trabalho. Você tem que ser meio psicólogo, assistente social, um pouco de tudo.”

Procurou-se conhecer detalhes sobre essas conversas, e os docentes as comentam particularizando para algumas deficiências. Referindo-se, principalmente, aos deficientes mentais uma professora observou que o tema principal é sobre os relacionamentos:

Sobre o relacionamento em casa,... sobre os pais, a mãe, que o pai não gosta, e, que ele acha que a mãe não gosta dele, que a mãe brigou com ele, é ...'Hoje eu não queria vir para escola ... porque o meu pai foi estúpido comigo'. Esse tipo de coisa, eles comentam sempre... e não só isso, mas também [sobre] os amigos, eles brigam muito, principalmente os DM leves. Eles brigam, eles discutem entre eles, e daí, tudo eles contam para o professor, tudo!

Algumas das entrevistadas fizeram comentários sobre os temas mais comuns em suas conversas com os alunos surdos. Uma delas relatou que os alunos surdos são geralmente mais tímidos, mas quando confiam no professor conversam com muita franqueza. Outra comentou que é comum os professores terem que interferir nos desentendimentos que surgem entre eles, nos relacionamentos com os colegas pois:

Os surdos, eles usam um termo que eles gostam muito 'fofoca', então o surdo é muito fofoqueiro, então cria muito atrito entre eles. A gente sempre tá ... procurando assim, tentando contornar a situação mesmo em sala de aula.

O tema trabalho é motivo constante nas conversas desses alunos com seus professores havendo, em alguns casos, dificuldades para eles compreenderem como devem atuar no ambiente de trabalho, como pode ser observado neste depoimento:

Há dificuldade deles de entender que eles têm que manter um horário, que lá quem comanda é o chefe e que eles têm uma obediência a seguir. Porque o surdo não tem este limite, que tem que fazer tal horário, tal pessoa vai comandar, não, eles acham que têm que fazer o que eles acham no momento.

Nessa escola, existe uma quantidade expressiva de alunos com deficiência mental, cursando as séries iniciais do ensino fundamental. Está sendo destacado o depoimento prestado por uma das professoras, o qual reflete a angústia que sentem alguns de seus alunos deficientes mentais leves, por estarem estudando nesta modalidade de ensino e não se identificarem com nenhum dos seus demais colegas. Ela descreveu uma de suas conversas com um desses alunos com os seguintes termos:

Por exemplo, tenho aluno que a aprendizagem é lenta, ele está aqui porque ele é aprendizagem lenta. Ele sente ... qual o problema dele? Ele não tem nada.

— 'Eu não sou surdo, não sou mudo, não sou cego, não sou defeituoso. O que é que eu tenho?'

Ele não poderia ficar junto dos outros, porque ele não acompanha, logo vai fazer baderna porque ele não está acompanhando. Ai a gente conversa com ele. Hoje mesmo eu estava conversando com um [...]eu estava falando que aqui não quer dizer isso, 'Se você vê seu colega ai dentro não é porque é surdo, cego ou qualquer coisa... porque aqui a gente atende você individualmente, você é tratado como aluno de escola particular, entende?'

Uma professora, com longos anos de dedicação à educação especial, inclusive com atuação junto a escolas de periferia, esclareceu sobre o importante papel da escola na solução dos problemas emocionais desses alunos sendo, em sua opinião, muito importante que os professores criem dinâmicas específicas para que os alunos possam manifestar as suas preocupações, principalmente, no início da semana, pois: “Nos finais de semana é quando ocorrem mais conflitos familiares”.

A análise desta categoria permite constatar uma vez mais a riqueza dos relacionamentos que se estabelecem entre professores e alunos e a importância que a escola adquire na formação desses educandos, por ser um dos seus poucos pontos de apoio. Ao mesmo tempo, indica para a necessidade de uma formação docente contínua e para a existência de uma equipe multidisciplinar na escola, de forma a poder atender à diversidade de problemas que surgem e merecem ser atendidos.

7.6 A influência da família

Conforme o modelo de Debesse e Mialaret (1974), adotado para representar o complexo de interações que ocorrem no ambiente pedagógico que está sendo analisado nesta pesquisa, os pais, assim como os professores, os alunos, e os serviços anexos, são protagonistas da situação pedagógica. Compete aos professores compreender a importância da participação dos pais na educação dos jovens, tanto em casa como, inclusive, nas atividades junto à escola, devendo essa colaboração ser bem especificada e aproveitada, na opinião de autores como Marchesi e Martín (1995, p. 22):

A participação e colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com necessidades especiais é um fator primordial para favorecer seu desenvolvimento. Este princípio geral, em que todos os setores educacionais estão de acordo, apresenta maiores dificuldades no momento de colocá-lo em prática, já que é preciso delimitar quais são as possibilidades de intervenção dos pais, quais são seus direitos e quais são, finalmente, os aspectos educacionais em que pode haver uma margem ampla de colaboração.

Hegarty (1994 p. 25) é outro dos autores que adverte sobre a importância da participação da família na educação de crianças com necessidade de atenção especial, em termos educativos, em função de deficiências corporais.

Los padres de los niños discapacitados pueden jugar un papel principal en su educación, si se les facilita y permite. Este papel puede incluir la colaboración en las actividades de la escuela, contribuir a la evaluación, a la planificación del currículo, apoyar programas en el hogar y controlar el progreso de los estudiantes. Esta acción constituye primero y por sobre todo, una materia de principio: los padres tienen el derecho de involucrarse en la educación de sus hijos. Es también, particularmente en los países en desarrollo, asunto de asegurar los mejores intereses para los niños discapacitados.

A família pode também, em algumas situações particulares, como as situações de superproteção referenciadas por Lima (2001), constituir-se em um fator de atraso para a educação de crianças com deficiências sensoriais, quando as privam de experiências estimuladoras:

Devido à grande proteção ou mesmo superproteção dos pais ou responsáveis pela educação e cuidado das crianças cegas, estas nem sempre recebem estimulação apropriada para seu desenvolvimento, chegando a ter até mesmo três anos de atraso, ao iniciarem a educação formal, comparadas aos alunos portadores de visão normal (ver Hattwell, 1985 e Heller, 1991). Tais atitudes, se louváveis pela natureza de sua preocupação com o semelhante, são reprováveis e desastrosas àquelas crianças que, não tendo uma estimulação apropriada a seu desenvolvimento, podem sofrer danos irreparáveis ou encontrar-se em situações difíceis e embaraçosas, desnecessárias e plenamente evitáveis, fossem propiciadas maiores informações às pessoas que com elas convivem.

E como se faz para conseguir a contribuição das famílias, para obter essa união de esforços que resulta em tantos benefícios para os educandos? O primeiro ponto é observar quais são os entraves que enfrentam os pais para participarem junto à escola da educação de seus filhos. Deve-se ter em mente que a chegada do filho com deficiência pode ser motivo de desagregação familiar, quando os laços que estruturam a família estão frágeis. Para Rodrigues (2000, p. 191), quando a ruptura do casamento chega a ocorrer, isso dificulta as interações sociais, emocionais e cognitivas da pessoa com deficiência, repercutindo, portanto, na sua educação:

Pode-se então entender porque algumas famílias conseguem superar esse conflito inicial e se empenhar no processo de educação e inclusão do deficiente à sociedade; e outras não, devido as suas próprias dificuldades enquanto grupo familiar.

O outro empecilho para uma efetiva participação da família na educação de seus filhos, pode estar associado diretamente aos professores. Marchesi e Martín (1995, p. 20) consideram que, se os professores atribuem as dificuldades, ou o fracasso de seus alunos, ao próprio aluno ou à família desses, e não à escola ou a sua

história educacional, é mais difícil que se veja a importância de modificar as condições em que o aluno está aprendendo:

Somente a partir da conscientização de que a escola é, em grande parte, responsável pelas limitações ou progressos dos alunos com necessidades especiais é que será possível uma reflexão que conduza a uma reavaliação do que lhes é ensinado e como lhes é ensinado.

Procurou-se saber, junto às entrevistadas, como as famílias participavam da educação dos seus alunos e, como era esperado, foram encontradas referências a distintos tipos de família. O preocupante é constatar que a maioria das famílias, mesmo em casa, não está participando do processo de educação de seus filhos, conforme relato de uma das professoras:

Olha, tem família que é nota mil, que colabora bastante. Tem outras que a gente percebe, pelos alunos, que não faz muito coisa por ele, não dá muito valor para essa criança não, sabe? A maior parte, eu acho.

Embora seja pequena a presença das famílias, junto à escola, os professores valorizam muito a participação da família na educação de seus alunos e se referem a essa contribuição como sendo fundamental, vital etc:

[a participação é] vital, com deficiência ou não, porque eles têm aqueles altos e baixos na hora que quer estudar. Ele precisa estudar, ele tem que ser ordenado para quê ele vá estudar, se não ele não vai ... Eu acho isso normal, ele precisa como qualquer outra pessoa.

E como os professores observam a interferência da família na educação de seus alunos? As famílias têm participado? A pesquisa demonstra que em muitos casos não há contatos dos pais com os professores, o que em parte pode ser justificado pelo fato de ser uma escola que atende também a adultos: "Os deficientes visuais que nós temos praticamente todos são adultos". Os professores demonstram se ressentir da falta de participação das famílias quando observam que os alunos estão se dedicando menos aos estudos, por fatores externos à escola, nos quais poderia haver intervenção familiar:

Muitos dos DA que estão à noite a família nem está sabendo se [ele] está vindo na escola ou se não está. Não existe nenhuma preocupação de muitas famílias. Muitos [alunos] param por questões... a gente vê muito o envolvimento deles com a questão religiosa, temos um problema grande com as igrejas, [...], principalmente o pessoal da noite, eles têm umas igrejas que tem atividade, agora eles montaram umas igrejas, só para surdos, então são eles que coordenam, eles têm atividades na segunda, na quarta, na sexta, então para eles tipo assim [...] alguns não se importam em deixar a escola algumas noites para estar na igreja, e muitas vezes você fala com a família, e a família muitas

vezes não sabe que eles trocaram de igreja [...], o que eles mudam de igreja é impressionante, então, a família não se envolve.

Uma inquietação, que se observou estar presente entre os professores, diz respeito ao fato de algumas famílias demonstrarem não estar preocupadas com a parte do desenvolvimento dos estudos de seus filhos, confundindo assim, a atuação profissional desses docentes com a de simples cuidadores. Isso tem sido observado no atendimento a alunos com deficiência mental, em que muitos pais demonstram querer simplesmente um lugar para deixar os filhos:

A família quer [...] não é que eles estudem, é que eles tenham uma ocupação, tipo assim ... este período da tarde ele está na escola, ele tem um local para estar, e a gente tem muito conflito, às vezes, com a família dizendo que aqui não é depósito não ...

Outro dia até me falaram: ' _Mas você foi muito grossa com a mãe!' Eu falei, ' _Não é questão de ser grossa, é questão de ser realista', não adianta eu falar para ela, ' _Você manda o seu filho toda a tarde', que não vai resolver, tem caso que a gente sabe que não resolve, [...] então [é melhor dizer] ' _Você tem que arrumar outra atividade para o seu filho', ' _Ah mas ele briga muito em casa', ' _Ta, mas aqui não é depósito'. [...]

Tem até pai que chega e diz assim ' _Se aprender alguma coisa, muito bem! Se não aprender, tudo bem! Não tem problema, mas deixa meu filho na escola!'

Esta situação de desamparo em que se encontram as famílias, que não têm a quem recorrer para ajudá-las a tomar conta de seus filhos com deficiência, indica quão distantes ainda está a sociedade brasileira de uma verdadeira inclusão social, situação esta que foi muito bem caracterizada na declaração de uma das entrevistadas "Pode chover, chover, chover, dar aquele temporal. Todos os alunos vêm, porque a mãe não agüenta. Dentro de casa eles são insuportáveis."

Uma outra crítica ao comportamento da família foi feita por uma das professoras, referindo-se à necessidade de uma preparação para o trabalho, inclusive no ambiente familiar. "As famílias têm de assumir uma postura, uma posição perante o trabalho. A maioria das famílias acha que eles [seus filhos] têm direitos, mas eles têm também responsabilidades [...] necessitam de uma educação para o trabalho."

Vitor da Fonseca (1995, p. 56) observa que, embora haja muitos estudos sobre as vantagens da participação da família junto à escola, principalmente no caso de atendimento a crianças, ainda existem dificuldades para se concretizar essas

propostas, conforme foi constatado neste estudo de caso: “Os estudos têm sido ricos em sugestões, mas a implementação concreta e objetiva de medidas preventivas indispensáveis está muito longe de ser abordada.” (FONSECA, 1995, p. 56).

7.7 O trabalho desenvolvido pelos alunos

Estando a escola analisada dentro da modalidade do ensino para jovens e adultos, a maioria dos alunos poderia já estar desenvolvendo alguma atividade laboral, por ser este um dos interesses que se espera que as pessoas desenvolvam, à medida que vão se tornando pessoas adultas. Por não terem ainda a escolaridade mínima desejável pelo mercado de trabalho esses alunos estão na etapa que Hegarty (1994, p. 56) denomina de transição:

El final de la escuela obligatoria marca una etapa importante en la transición entre la escuela y la vida adulta. La infancia queda ya atrás, y la preparación para el futuro asume mayor urgencia. La preparación de los jóvenes con discapacidades debería tender a ayudarles a conseguir un trabajo lucrativo y a vivir tan plena e independientemente como les sea posible. En términos generales, esta preparación debería abarcar los cuatro aspectos indicados más arriba: trabajo, independencia, vida social y vida doméstica.

A preparação para o trabalho não é a única preocupação que se deve ter nesta fase, mas é aquela que mais contribui para a independência e o estabelecimento de novos vínculos sociais para a pessoa. Essa preparação não se faz só com a participação da escola, outros setores da sociedade estão envolvidos, conforme descreve Marchesi e Martín (1995, p. 23):

São as instituições sociais, as associações de pais, as empresas, os trabalhadores, etc. que devem tornar possível a continuidade da integração educacional em uma integração social e profissional. Esta responsabilidade, que tem que ser apoiada e facilitada pelos poderes públicos, deve ser compartilhada por toda a sociedade. Somente desta forma a educação integradora adquire um significado mais completo e não desemboca em um beco sem saída.

As opções de atividade laboral são sempre influenciadas pela tecnologia em uso e no caso das pessoas portadoras de deficiência pode se observar aspectos positivos no atual estágio. Torres et al. fazem essa análise enfocando como as novas ajudas técnicas, neutralizando ou reduzindo as incapacidades que as pessoas apresentam, podem permitir o desenvolvimento das capacidades:

Por outro lado é a própria evolução das tecnologias que caracterizam a sociedade da informação (a informática e a telecomunicação) que está propiciando as ajudas técnicas que permitem compensar as diferenças: mecanismos de síntese de voz; reconhecimento da fala; leitura digital de textos impressos e opções quanto à exibição da saída; controle eletrônico de casas, cadeiras de rodas e automóveis; etc. Observa-se assim que, para as pessoas portadoras de deficiência que possuem bom nível de instrução, aumentaram as possibilidades de participação no mercado de trabalho, seja nos postos de trabalho mais convencionais, aqueles que exigem que o trabalhador chegue até ele ou nas atividades criadas pelo teletrabalho.

[...]

Dentro deste contexto de evolução tecnológica, ao qual as ajudas técnicas estão diretamente relacionadas, é válido observar que as eventuais incapacidades que sentem algumas pessoas, para a execução de determinadas tarefas, correspondem ao fato de não existir, ou não lhes estar disponível no momento, uma ajuda técnica adequada. O potencial de trabalho destas pessoas ainda aguarda para ser desenvolvido e aproveitado. (TORRES et al. ²¹)

Outro autor que destaca a contribuição das novas tecnologias da informação e comunicação é Hegarty, quem adverte para a importância da incorporação desses conhecimentos pelos alunos (1994, p. 56):

Las nuevas tecnologías de la información ofrecen importantes posibilidades a ese respecto, y es importante que en la formación se tenga en cuenta este elemento al estudiar las posibilidades de trabajo y los conocimientos prácticos a impartir.

As novas tecnologias de informação e comunicação, entre as quais estão inseridas as ajudas técnicas informáticas, podem também contribuir na solução de problemas que ainda permanecem polêmicos na educação das pessoas portadoras de deficiência, como é o caso da educação das pessoas surdas, onde a opção pelo ensino com o oralismo ou com LIBRAS ainda está sendo analisada. Destaca-se a importância desta opção, em termos de oportunidades para o trabalho, com as palavras de Mello (2001), uma autora que se dedica ao tema, sendo ela própria surda:

Não podemos tomar parte da língua de sinais por colocar a capacidade lingüística do surdo em desacordo com a cultura dominante. Sendo que esta cultura dominante urge de ser incorporada sob pena de não dispor de um crescimento profissional maior, o surdo que não domina esta cultura permanece em segundo plano, em serviços secundários e de baixa renda, tornando-se necessário uma nova concepção que atenda à necessidade primordial de tornar a vida do surdo mais produtiva tanto quanto estender seu raio de alcance no seio da sociedade.

²¹ TORRES, E. F., MAZZONI, A. A., SILVA FILHO J. L. F. e ALVES, J. B. M. *O Trabalho e sua relação com as Pessoas Portadoras de Deficiência.* (em fase de elaboração).

Sobre qualquer outra análise, dentro da cultura brasileira, sobressai a importância do trabalho para o próprio bem estar das pessoas. Lajoie (1999) exprime esse pensamento afirmando que trabalhar faz parte das leis da natureza.

El trabajo es esencial para la dignidad de los humanos, por que permite a cada uno ser responsable de su vida, de proveer sus necesidades primarias y a las de los niños que ha traído al mundo. Es verdad que la solidaridad debe proveer a aquellos que no pueden hacerlo por ellos mismos, como los niños y los ancianos. Pero, no permitir a aquellos que están en la edad de poder hacerlo, es contradecir las leyes de la naturaleza. Un poeta del Québec, Félix Leclerc cantó: "La mejor forma de matar un hombre, es pagarle por no hacer nada".

Uma das professoras, especializada na educação de surdos, associa o desempenho profissional também a fatores comportamentais que considera serem frequentes em seus alunos surdos, como esse: "O surdo não tem este limite, que tem que fazer tal horário, [que] tal pessoa vai comandar....". Esses fatores podem estar associados ao que Mello (2001) chama de desacordo com a cultura dominante.

Conforme os depoimentos das professoras entrevistadas, registrados ao longo desta pesquisa, a questão das oportunidades de trabalho estarem associadas a serviços secundários e de baixa renda é uma característica que afeta, não apenas aos surdos, mas também aos alunos com outras deficiências. Ao longo dos depoimentos vão aparecendo as atividades laborais que os alunos costumam exercer: "Tem alguns que trabalham como digitador"; "outros que estão na COCAMAR, na fiação de algodão"; "trabalham no xerox"; "conseguiu emprego de empacotador [em supermercado]" e "cuida dos carros lá fora".

Comparativamente a esses alunos que conseguiram empregos em empresas para exercer atividades que exigem pouca, ou nenhuma qualificação, pode-se dizer que os alunos com deficiência mental, que neste estudo de caso trabalham junto às suas próprias famílias, estão desenvolvendo atividades mais criativas e que exigem mais conhecimento técnico. Os depoimentos coletados indicam que os alunos, com deficiência mental, têm trabalhado junto aos seus pais, e desempenham a contento atividades auxiliares ou técnicas: "Os casos que eu conheço trabalham com a família."

e “Tem outro que também aprendeu a profissão do pai ... ele conserta máquina de lavar e tal, então aonde o pai vai ele vai junto. Sabe todo o mecanismo, faz tudo.”

Foi solicitado que os professores analisassem a razão das oportunidades de trabalho desses alunos estarem associadas quase sempre a empregos de baixa remuneração e encontrou-se diversas explicações para tanto. Um dos fatores poderia, segundo as entrevistadas, estar associado à própria escola, que embora não tenha como objetivo ser profissionalizante, poderia contribuir mais na formação desses alunos:

Infelizmente a gente não está dando condição para ele, para o trabalho. A gente coloca ele no mercado de trabalho sem apoio, ... não acadêmico, mas o profissional mesmo: hábitos, respeito, emprego de horários, respeito de direitos, de deveres. Então a gente está colocando eles assim, sem eles terem essa base, esse alicerce é muito superficial. Quando você arruma um emprego, você pode chegar para ele e dizer para fazer isso, isso e isso, [mas] então não foi incorporado nele estas obrigações, só naquela horinha que a gente fala.

Uma outra explicação poderia estar no fato das famílias adotarem atitudes conformistas, como se não tivessem expectativas de algo melhor para o futuro profissional de seus filhos:

A família da pessoa com necessidade especial não exige [...] as famílias acabam aceitando qualquer emprego [...] acabam ficando no subemprego, ganhando muito pouco [...] as famílias não pensam que um dia eles vão ter que se aposentar.

Neste grupo, quatro categorias merecem ser analisadas com uma atenção especial, que são as referentes: à falta de continuidade dos estudos, permanecendo a maioria dos alunos apenas com o diploma do nível médio; baixo nível de contribuição das famílias no âmbito educativo, situação esta que resulta em prejuízos ao processo de aprendizagem, conforme o modelo proposto por Debesse y Mialaret (1974); uma grande parte desses alunos desempenham atividades laborais em tarefas que requerem pouca, ou nenhuma, qualificação gerando, desta maneira, um alto grau de

conformismo. Finalmente, e como consequência das situações anteriormente expressadas, foi constatada a escassa participação desses alunos nos concursos vestibulares, sendo mínima a porcentagem de aprovação.

Convém ressaltar que esses alunos estão tendo oportunidades de emprego porque estão sendo beneficiados pela aplicação da Lei de Cotas, que no momento está sendo fiscalizada pelo Ministério do Trabalho, sendo, porém, a maioria desses empregos para funções que exigem pouco nível de qualificação, confirmando-se, dessa maneira, os receios de Silva (2001), apresentados no início desse capítulo, em relação à aplicação dessa Lei.

8. USO E CONHECIMENTO DO COMPUTADOR E DAS AJUDAS TÉCNICAS INFORMÁTICAS

As categorias temáticas que constituem este grupo foram elaboradas já a partir da estruturação da entrevista semi-estruturada, pois correspondem ao viés profissional da pesquisadora e à convicção da mesma de que a informática pode contribuir, e em muito, para um melhor desempenho de diversas das atividades humanas, principalmente para maximizar as capacidades de pessoas que estão sujeitas a limitações na execução de algumas atividades, em consequência de deficiências. A educação, seja na forma escolar ou na forma contínua; na forma presencial ou na forma à distância, é um dos espaços onde se faz necessária uma boa utilização dos recursos informáticos.

Battro e Denham (1997, p. 137) consideram que:

Es en el terreno de la atención a la discapacidad mental y física donde con seguridad los recursos de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones han producido los cambios más insospechados en los últimos años. [...] Se puede afirmar que la mayor parte de los problemas que presenta un usuario discapacitado para operar una computadora cuentan ya con una solución técnica, la cuestión es llevar a la práctica cotidiana lo que muchas veces recién acaba de emerger del laboratorio de investigación.

Para Sánchez Montoya (1999), um dos idealizadores do Congresso Ibero-latino-americano de Informática Educativa Especial, o computador contribui muito para com as pessoas portadoras de deficiência, por ser um instrumento que reduz as dificuldades, que se apresentam ao desenvolvimento pessoal, e por permitir a elevação da auto-estima desses usuários. Assinala duas características importantes desse equipamento:

Ser un instrumento pedagógico (reeducción y refuerzo) y de rehabilitación, porque con el ordenador se puede seguir un programa de trabajo de duración limitada para intentar conseguir que un alumno con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social óptimo que le permita modificar su propia vida.

Equiparar oportunidades al estimular y facilitar la participación de los alumnos con discapacidad en todos los niveles de la vida social, cultural y económica. La base para conseguirlo es amplia y depende de muchos factores aunque no hay duda de que tendrá una gran influencia la formación de los usuarios, familiares y profesionales que les atienden. (SÁNCHEZ MONTOYA, 1999, p. 269).

A metáfora adotada por Sánchez Montoya (1999) é a de uma ponte, sendo o computador a ponte que ajuda o indivíduo a potencializar suas capacidades, em lugar de suas limitações, e por consequência, beneficia a toda a sociedade, que pode assim se enriquecer com as contribuições de todos os seus membros.

Carmen Pastor (1998, p. 239) destaca que os avanços tecnológicos permitem formas de utilização dos mesmos em benefício de toda a comunidade, podendo-se através deles procurar soluções para os problemas apresentados pela diversidade das pessoas, e segundo suas palavras:

O computador está na nossa sociedade e não apenas pode ser usado por qualquer indivíduo, seja qual for a sua capacidade sensorial, intelectual ou motora, mas, para muitos, os recursos tecnológicos da informática possibilitam o único caminho conhecido, até o momento, de realizar tarefas tão importantes como expressar-se, comunicar-se, trabalhar ou aprender. [...] a intervenção educacional em uma sociedade tecnológica diversa tem a obrigação de garantir o aproveitamento destes recursos como caminho de acesso à participação dos sujeitos na construção da sua cultura.

Sanz del Rio (1990, p. 359) relata que, em 1984, no documento intitulado "Textos relativos à política europeia de educação" já constava a recomendação para "*una amplia apertura a las nuevas tecnologías de la información, aplicadas a la educación*" como uma das formas de se promover e garantir a maior integração possível das pessoas em situação de minusvalia.

A necessidade de levar os avanços das tecnologias de informação e comunicação até às pessoas portadoras de deficiência, e os ganhos que podem ser obtidos com o uso dessas tecnologias, é destacada também por Mazzoni et al. (2001, p. 30):

Os anos 90, com a disseminação do uso da rede Internet, trouxeram às pessoas portadoras de deficiências novas possibilidades e expectativas em termos de estudo, trabalho e lazer e um avanço muito grande na tecnologia assistiva associada à informática, tais como sintetizadores de voz,

reconhecimento de fala, lupas eletrônicas, linhas Braille, simuladores de mouses e teclados com controle sensíveis a ações voluntárias tais como sopro, pressão, movimento da cabeça, etc., de forma tal que hoje se pode dizer que as limitações quanto ao acesso às informações e ao conhecimento, a que uma pessoa está sujeita, está inversamente associada à tecnologia que é colocada à sua disposição: quanto mais completa for essa tecnologia menor serão as suas limitações. (MAZZONI et al, 2001, p. 30)

E em termos da abordagem construtivista da educação, quais são as contribuições significativas da informática para a Educação Especial? Yapur (2001) considera que são muitas as contribuições e para tanto relaciona:

- *pensar el problema del aprendizaje desde las estructuras disponibles del alumno que le permitan asimilar un estímulo y además facilitarle las condiciones para la acomodación necesaria.*
- *permite vincular el conocimiento del sujeto con la acción concreta.*
- *permite analizar las relaciones entre el sujeto y el mundo externo desde la perspectiva del sujeto.*
- *el error se transforma en un elemento valioso tanto: para el docente, porque le revela la manera de pensar y le permite intervenir en forma eficaz cómo para el niño, porque lo lleva a volver sobre lo que ha realizado y buscar la manera de modificarlo.*
- *desmitifica la concepción de que el error "quede fijado" en el niño y por lo tanto también desmitifica su interferencia en los próximos aprendizajes. Por el contrario, transforma al error en una fuente de información.*

Ricardo Koon (1998, p. 137 e 146) é outro autor que destaca os benefícios da informática, para a atenção escolar a pessoas portadoras de deficiência:

En la búsqueda constante de recursos y alternativas para facilitar los procesos de comunicación y aprendizaje, no podemos prescindir en la actualidad de los avances tecnológicos para la adquisición de la lectura y escritura en un niño, joven o adulto con algún tipo de discapacidad [...]
Las formas de utilizarlas [las posibilidades del uso de la informática] y aprovecharlas dependerá de las políticas educativas que se instrumenten, de la formación y iniciativa de los docentes de cada modalidad y de los equipos interdisciplinarios que trabajan en la educación especial como así mismo del agrupamiento disponible en las escuelas.

Além das ajudas técnicas, a informática oferece outras possibilidades de contribuição na educação. Valente (1993, p. 42) defende a possibilidade inclusive de uma mudança de paradigma, do instrucional para o construcionista, que é o construtivismo mediado pelo computador:

O computador, para ser efetivo no processo de desenvolvimento da capacidade de criar e pensar não pode ser inserido na educação como uma máquina de ensinar. Essa seria a informatização do paradigma instrucionista. O computador

no paradigma construcionista deve ser usado como uma ferramenta que facilita a descrição, a reflexão e a depuração de idéias.

A abordagem construcionista considera que os alunos constroem o seu conhecimento à medida que vão compreendendo como pensam, ou como ensinam a máquina a obedecer-lhes. Essas possibilidades de lidar com o meta-conhecimento abrem também muitas expectativas para as pesquisas com a deficiência mental.

Este grupo de análise temática, denominado de **Grupo 04 – Uso e conhecimento de recursos de informática**, está constituído por cinco categorias: o uso pessoal de computadores pelos docentes; os conhecimentos que os docentes possuem acerca de recursos úteis aos seus alunos; o uso de computadores pelos alunos na escola; o uso de computadores pelos alunos fora da escola e os conhecimentos sobre as ajudas técnicas informáticas que podem estar disponíveis para os exames de admissão ao ensino superior que ocorrem via concurso vestibular ou exame ENEM. Um resumo da análise temática referente às categorias deste grupo está sendo apresentado como **Apêndice F**.

8.1 Uso pessoal do computador

Todos os integrantes do conjunto de professoras entrevistadas possuem computadores em suas casas – um dado que corrobora o processo de informatização que a nossa sociedade está vivenciando – embora não se possa dizer que elas tenham acesso fácil, ou estejam familiarizadas com os computadores, pois a maioria das vezes o uso desse equipamento está sendo compartilhado em casa com outras pessoas, geralmente os filhos.

O uso desse equipamento em suas residências, conforme o relatado pelas entrevistadas, sempre é acanhado, geralmente envolvendo a digitação de textos, o acompanhamento de transações bancárias e os usos mais populares da internet, como troca de mensagens via correio eletrônico e salas de bate-papo.

A internet, com suas possibilidades de comunicação, tanto síncrona como assíncrona, aparece como um grande chamariz para a familiarização com a tecnologia da informática. Uma das entrevistadas comenta que: "Então, eu fico até hoje na internet, nos bate-papo ...". Uma outra destaca em sua fala, como sendo seu uso preferido do equipamento, o correio eletrônico: "Uso sempre para buscar meu e-mail, ver se tem alguma coisa ali, e fica por isso mesmo".

A função tradicional de preparação de textos, nesse caso para elaboração de material didático, é também relatada. Uma delas relata que: "Às vezes eu uso para digitar textos, para algumas questões, [...] mas é bem pouco.[...]."

Não existe familiaridade com o uso dessa tecnologia, e inclusive um certo medo é francamente relatado por uma das professoras entrevistadas, que se expressou dessa maneira: "Eu acho assim: há a necessidade, eu preciso, então eu tenho que portar este meu medo e mudar, mas ..."

O uso dos micro computadores já não corresponde à sua denominação original de PC- *personal computer*, pois tanto no ambiente de trabalho, como em casa, é freqüente a necessidade de compartilhar o seu uso com outras pessoas. A disputa que se estabelece nas residências, com a nova geração, e entre os próprios filhos, pela utilização do equipamento, é bem representada por esse depoimento:

Olha, é assim: eu tenho dois filhos ... então [quando] chega o final de semana eu quero ver o meu saldo – é a única coisa que eu sei ver bem – então [é aquela coisa] 'Ah mãe! Depois.' [...] então fica assim aquela guerra [...] Mas eu quero aprender [...] Tem coisas que eu não sei, daí eles ficam assim: 'Ah mãe! Não sei o que?!'

Por outro lado, a nova geração pode ser também a parceira ideal nessa empreitada para conhecer os recursos dessa tecnologia, permitindo uma aprendizagem desinibida, sem temores a estranhos. Uma das professoras comentou que: "Eu fico ... meio de longe, mas a [diz o nome da filha] fala muito... me cobra."

Algumas das entrevistadas consideram que não estão usando adequadamente esse recurso, e na própria fala apresentam as justificativas para tanto. Uma delas encontra em sua carga de trabalho a justificativa para isso: “Porque eu chego em casa, não tenho tempo para nada, e já volto para a escola”, enquanto outra encontra em si própria a razão para tanto: “Sabe, eu tenho um pouco de medo. Na minha idade... eu já estou na terceira idade, [e] com medo dos botões.” Quando se pergunta diretamente o porquê de utilizarem tão pouco o computador aparecem respostas como: “Sei lá, falta de costume” .

Embora muito se fale sobre a informatização da sociedade, e a informatização da educação, constata-se que o computador ainda é uma novidade na vida das entrevistadas, não estando incorporado a seus hábitos.

Battro e Denham (1997) observam que para criar um hábito é preciso tempo, e esse tempo não pode ser reduzido, pois está associado à capacidade que possuem as pessoas, com os seus esquemas mentais, para assimilar a novidade, conforme a concepção piagetiana. Segundo esses autores, concluída a etapa de treinamentos – com os recursos de informática em estudo– seriam necessárias ainda cerca de 1000 horas de atividade com esses produtos para afirmarmos que o usuário incorporou (ou seja assimilou) um novo hábito digital em sua vida de trabalho e estudo.

É necessário dar o tempo suficiente para que os docentes incorporem os hábitos digitais, e estimulá-los a isso, se é desejado que eles façam um bom uso dessa tecnologia em suas atividades profissionais, mas não se pode esquecer que o tempo dos alunos pode ser mais breve. Informatizar a educação, com qualidade, significa respeitar esses dois ritmos, tanto o dos alunos como o dos seus professores.

8.2 Conhecimento sobre recursos úteis aos alunos

Embora não tenham tido oportunidades de utilizarem esses recursos, até hoje ausentes em seu trabalho na escola, a maioria das professoras tem informações a respeito de contribuições ao ensino advindas da informática.

Os sistemas combinados de software de leitura de tela com sintetizadores de voz, popularizado através do sistema brasileiro DOSVOX, são a ajuda técnica mais conhecida, embora nem todos os professores tenham prática com o mesmo. A falta de prática com programas e equipamentos, orientados às necessidades dos alunos, gera altas expectativas, e minimiza dificuldades que permanecem relevantes, como os problemas associados à acessibilidade ao software e ao conteúdo didático disponibilizado via software.

No relato de uma das professoras só aparecem as vantagens: “Olha, eu acho que para os surdos [é] muito importante para eles o computador, porque já que eles não ouvem, mas eles estão vendo a tela ... então é fácil para eles.” Outra professora, que trabalha com alfabetização, opinou que todos os programas podem contribuir: “Eu acredito que qualquer programa que você comece, né?... tem o *paintshop*, tem uma porção de coisa que tem para você estar trabalhando com eles”. As expectativas geradas ficam bem claras nas palavras dessa outra entrevistada:

Eu não sei, eu não sei os nomes, tipo a impressora que é colocada com o computador, as transcrições que são feitas assim simultânea para o cego, a informática sabe ...é na hora que você termina o material. Antes a gente levava 1000 anos para poder ... para os surdos a internet é uma benção, agora para o DM que eu não vi tão ... para o paralisado cerebral, nossa! ... o que abriu o mundo para ele, ele era limitado numa cama, numa cadeira de roda, hoje você vê num botãozinho com movimento mínimo, ele está dentro do mundo. [...] para os deficientes mentais que não vi [a contribuição].

Os trabalhos, que podem ser feitos com a informática, em prol da educação de pessoas com deficiência mental, são desconhecidos pela totalidade das entrevistadss. Contudo, embora sejam pouco conhecidos para a sociedade, existem vários projetos em desenvolvimento, como os relatados por Bustamante (1999), tanto para a atenção a

autistas, como a deficientes mentais moderados, e a pessoas afetadas pela síndrome de Down. Referindo-se aos deficientes mentais moderados essa autora esclarece que:

Embora o resultado do projeto nesta área seja muito lento e a longo prazo, os objetivos não consistem em preparar para a profissionalização, nem em estabelecer uma prática de utilização dos computadores no sentido de inteirá-los com a tecnologia da informática. O que se pretende é resgatar a possibilidade de integração social e a viabilidade da integração consigo mesmo, permitindo que se expandam as possibilidades de atuação na escola e em situações de vida que sejam distintas do isolamento e da alienação.

Observando distintas limitações, numa abordagem mais ampla, uma entrevistada analisa as possíveis contribuições da informática da seguinte forma:

Na questão do DM, por exemplo, é só textos, [que] pudessem auxiliar, ajudar na questão destes conteúdos.....Os sintetizadores de voz, DOSVOX, para que todos os cegos pudessem [...] ter acesso, ... E ter realmente o computador,.... Os surdos, eu vejo assim, praticamente o trabalho que eu faria com qualquer outro software, com surdo eu não vejo problema, [...] talvez alguns programas especializados, pudessem estar ajudando na questão da língua, na produção [de textos]. O laptop seria o ideal [para os cegos], ... tem também aquele *Braille hablado*, que seria excelente, caríssimo, ...

Observa-se, mais uma vez, a referência aos surdos como sendo um grupo para o qual se poderia trabalhar sem problemas com os computadores, como se não fosse necessário nenhum apoio distinto. Em capítulo anterior foi feita a referência à necessidade de se trabalhar com material didático concreto para com esses alunos, devido à dificuldade de comunicação em LIBRAS de alguns professores em relação a eles. Dois aspectos merecem ser observados: por um lado, a informática contribui com esse processo, pois permite que em vez de se trabalhar com o espaço dos objetos concretos se possa abordar os mesmos temas na aula, de uma forma virtual, através de modelos no computador que podem representar, por exemplo, todo o fluxo do alimento no sistema digestivo e do sangue, no sistema circulatório — sem a necessidade da manipulação de corpos ou cadáveres; por outro lado, a tendência é que os programas, tanto os instrutivos como os lúdicos, utilizem cada vez mais recursos de multimídia tais como filmes, animações e gráficos acompanhados do som de músicas, falas e efeitos especiais, o que pode trazer muitas dificuldades para as pessoas surdas. A acessibilidade do software que está sendo adquirido pela escola, em termos da sua utilização por pessoas com distintas formas de deficiência, deve ser, portanto, mais

uma das preocupações dos professores que utilizam a informática como recurso didático.

Embora não estejam acompanhando o desenvolvimento de ajudas técnicas informáticas, que poderiam ter aplicação imediata em suas atividades docentes, no geral os professores têm uma visão muito otimista da contribuição da informática para as pessoas portadoras de deficiência. Uma das entrevistadas comentou: “[a informática] veio para levantar os deficientes. Acho que a partir de agora não vai ter mais deficientes [rindo]. Só os com dificuldades.”

Constata-se que existe uma certa idealização sobre a possível utilização dos computadores na escola. Quando foi perguntado a uma professora se ela saberia como poderia usar essa tecnologia, com os conteúdos da sua disciplina, obteve-se respostas como: “Por exemplo, eu estou dando determinada matéria, falando de determinado assunto, a gente pode fazer uma pesquisa, eu vejo por ai... dentro da minha área”. Mais tarde, no decorrer da entrevista, a mesma professora informou que ainda não sabe como ensinar aos seus alunos a pesquisar usando o computador.

O que foi observado nessa escola, nesse nível de ensino, não difere muito do que ocorre no nível superior. Pesquisa desenvolvida por Mazzoni e Torres (2000, p. 5), junto a uma universidade pública paranaense, sobre a utilização de recursos de informática pelos professores de alunos universitários afetados por deficiência constatou que :

El análisis de las respuestas demuestra que 33% de los profesores no están familiarizados con este recurso, pues no respondieron a la pregunta o no supieron explicar en que situaciones lo utilizan. Uno de ellos inclusive afirmó textualmente que no había necesidad de su utilización. Al rededor de 66% afirmaron que utilizan ese recurso para hacer investigaciones, así como también para la elaboración de textos y evaluaciones.

[...] A la indagación referente a como la Internet puede o podría ser utilizada para facilitar los estudios de esos alumnos solamente 25% de los profesores relacionaron sus aspectos favorables, sea en las distintas formas de ayuda a los trabajos de búsqueda e investigación, bien como evitando la necesidad de desplazamiento físico de los mismos, siendo posible, de esa manera, obtener a través de direcciones electrónicas los materiales didácticos indicados por los profesores. Uno de los encuestados afirmó categóricamente que la Internet no puede ayudar y 58% de sus colegas no respondieron a esa pregunta. Otro observó que este recurso no está disponible en el curso de graduación en que

actúa, pero como existe un laboratorio disponible para el uso de todos los alumnos, de todos los cursos de la universidad, eso puede significar que son los propios profesores que no incorporaron el uso didáctico de ese recurso.

Por otra parte, investigación anterior, realizada junto a los propios alumnos afectados, en el primer semestre del año en estudio, demostró que 2/3 de ellos son usuarios de la Red, el que demuestra que la universidad todavía no incorporó, en sus reales términos, estas tecnologías, para su utilización en la enseñanza.

8.3 *Uso do computador na escola*

Analisando as possíveis contribuições da informática para as suas atividades docentes uma das entrevistadas lembrou que a melhor das contribuições seria:

Ter realmente o computador (grifo da entrevistada). Agora que a escola está [montando a sala para computadores] ... porque eu acho assim, se a gente tivesse já o laboratório montado, a gente já poderia estar [usando os equipamentos junto com os alunos] ...

E, no afã de poderem ter os computadores, os professores se descuidam quanto à discussão sobre a melhor forma de utilizá-lo junto a seus alunos. No caso de uma escola que conceda a atenção a alunos afetados por deficiência essa discussão sobre as formas de utilizá-lo, desde os equipamentos e programas a serem adquiridos, até o espaço físico adequado para a instalação e utilização dos equipamentos pelos alunos, se reveste da maior importância.

Sánchez Montoya (1999, p. 321) discute a importância desse tema e em um de seus trabalhos adverte para a importância de ter os computadores à disposição dos alunos, durante as aulas:

Para que el ordenador sea eficaz es necesario conectarlo con el currículo escolar y planificar cuidadosamente las actividades. La mayoría de los centros suelen concentrar los ordenadores en el aula de informática y sólo unos pocos – muy pocos – los distribuyen por las aulas. Para atender a alumnos con necesidades educativas especiales pienso que es más conveniente la segunda opción.

A utilização dos computadores na educação de alunos afetados por deficiência precisa ser vista também sob uma ótica que respeite a diversidade. Sob esse aspecto

Fernanda Freire (2002) apresenta a seguinte análise, dentro da coleção de textos do PROINFO:

Não se trata de usar uma ferramenta tecnológica com o objetivo de “corrigir” uma “anormalidade intelectual” (física, sensorial, cognitiva). Mais do que oferecer assistência às necessidades do sujeito é uma maneira de desenvolver seu potencial cognitivo, criativo e humano [...] tal abordagem educacional procura as marcas particulares de cada sujeito dando-lhe oportunidade – por meio de atividades significativas – de colocar em ação seus conhecimentos, talentos e, obviamente, dificuldades.

8.4 Uso do computador pelos alunos, fora da escola

Os alunos sobre os quais centra-se a atenção durante esta pesquisa, alunos da modalidade Educação Especial, atendidos dentro da Educação de Jovens e Adultos, são representantes, na maioria dos casos, das gritantes situações de desigualdade social vivida pela população brasileira. Atualmente, as tecnologias digitais predominam em todos os sistemas de comunicação e informação e os problemas de desigualdade social refletem-se também ao nível do acesso à informação. O acesso às novas tecnologias está excluindo camadas sociais, tanto nos países desenvolvidos, como nos países ditos em desenvolvimento.

Relatório recente elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, denominado “Informe Sobre o Desenvolvimento Humano 2001”, revela que no ano de 2000 a quantidade de usuários da internet evoluiu em todos os continentes, porém a concentração de usuários em determinados setores geográficos ficou ainda maior. Os Estados Unidos, que contavam em 1998 com 26,3% da sua população conectada subiu a porcentagem para cerca de 54%, enquanto a América Latina e Caribe que perfaziam 0,8% de usuários aumentou essa porcentagem para 3,2% de usuários. Dados sobre outras regiões podem ser observados no Anexo C deste texto. Em termos mundiais, as conexões passaram neste curto período de 2,4% para 6,7% o que significa que permanecem excluídos da rede internet mais de 90% da população do planeta. O relatório não informa sobre a diferença na qualidade de acesso existente nestas conexões.

No denominado Livro Verde, documento oficial do Ministério da Ciência e Tecnologia que retrata a política do governo brasileiro em termos de um Programa para a Sociedade da Informação — PSI, Tadao Takahashi (2000), como coordenador do PSI, afirma que:

No novo paradigma gerado pela sociedade da informação, a universalização dos serviços de informação e comunicação é condição fundamental, ainda que não exclusiva, para a inserção dos indivíduos como cidadãos, para se construir uma sociedade da informação para todos. É urgente trabalhar no sentido da busca de soluções efetivas para que as pessoas dos diferentes segmentos sociais e regiões tenham amplo acesso à Internet, evitando assim que se crie uma classe de “info-excluídos”.

Para lidar com a questão da info-exclusão o PSI propõe ações como: a criação de pontos para acesso a internet em telecentros comunitários, bibliotecas públicas, quiosques e repartições públicas, como pontos de referência para o cidadão ter acesso gratuito e ser capacitado para a utilização da Internet.

Foi investigado, junto às professoras entrevistadas, se os alunos tinham alguma destas formas de acesso aos computadores, em algum outro local ou instituição, pública ou não, fora da escola, ao que uma professora opinou que: “Eles não tem esta condição, não. Eles não procuram fora, as vezes eles são meio acomodados.” Embora faça a crítica à acomodação dos alunos, logo a seguir a mesma professora assumiu para si própria parte desta responsabilidade. “Talvez se a gente levasse, mostrasse, eles se interessariam e freqüentariam, mas eles saírem procurando.... não sei não. “

Possuir computador em casa é algo muito difícil de acontecer com esse alunado, mas uma professora relatou que entre os seus alunos : “Um dos cegos total [tem], o pai dele deu um computador para ele, agora os outros desses [meus alunos] cegos não têm.” Isso demonstra que os pais já percebem a grande contribuição da informática para os estudos de seus filhos, e quando têm condições adquirem um computador.

Constata-se que a info-exclusão atinge os alunos desses professores tanto na escola como fora dela. Alguns poucos alunos, dentre aqueles que trabalham, estão tendo acesso ao computador no ambiente do trabalho. Em casa, é menor ainda a quantidade de alunos que os possuem.

Alerta-se para o perigo da info-exclusão, embora o simples acesso a uma tecnologia de informática não garanta condições de construção de conhecimento relevante, em parte porque essa tecnologia se desenvolve num ritmo muito rápido, tanto em termos de equipamentos como de programas, gerando obsolescência, inclusive de conhecimentos pertinentes ao seu uso; e de outra parte, porque o acesso a uma ou a milhares de informações não se constitui por si só em conhecimento, o qual necessita ser construído.

Gaynor (2001) observa que, na maioria dos países, existe uma porcentagem de pessoas que tem a melhor tecnologia de informação que essa sociedade possa oferecer. Estas pessoas têm os computadores mais poderosos, os melhores serviços telefônicos e um acesso rápido à Internet, obtendo dessa forma um conteúdo abundante e conhecimentos relevantes para suas vidas. Mas existe, também, outro grupo de pessoas, aquelas que, por uma razão ou outra não têm acesso aos melhores computadores, às linhas telefônicas mais seguras ou aos serviços de Internet de mais qualidade. A diferença entre estes dois grupos de pessoas constitui o que se chama de brecha digital. Nas palavras desse autor, houve uma evolução na forma de se focar esse problema de exclusão e hoje não só o acesso mas também a qualidade do acesso deve ser considerada.

La reducción de la brecha digital inicialmente fue enfocada al acceso a la tecnología de la información (TI); cableando escuelas, poniendo computadoras dentro de bibliotecas en comunidades con desventajas y donando computadoras viejas a los países en desarrollo donde sí satisfacen una necesidad. Hoy en día la relevancia del contenido es reconocida por ser quizá, mas importante que el acceso como un impacto de la TI. (GAYNOR, 2001)

8.5 *Ajudas técnicas informáticas no vestibular*

Os professores sabem, geralmente em função de notícias divulgadas na imprensa, que a universidade pública local, a UEM, está concedendo atenção especial aos candidatos afetados por deficiência que solicitam atendimento diferenciado, mas não participaram da adoção dessas medidas, e não sabem exatamente em que consiste essa atenção diferenciada, não sabendo, portanto, instruir nesse sentido aos seus alunos que se interessem pelo vestibular.

Um dos aspectos observados tem sido a preocupação da universidade em atender de forma satisfatória às necessidades dos candidatos, tendo por isso recorrido muitas vezes aos professores dessa escola para pedir informações. Uma das professoras relata que:

Eu sei que [...] podem, tem aquela banca que faz análises da vida, [...] depois as adaptações na hora dos exames, os recursos na hora do exame. Mas se tem assim mais coisas eu não sei [...] Eu acho assim: a UEM de repente ela deu uma virada, ela tá num interesse tão grande. A preocupação deles a gente vê, quando é época de vestibular, deles virem aqui e conversar, 'O que eu faço com esse?, O que eu faço com aquele?', [...] Tem muita atenção, muito empenho, tentando não errar com o deficiente, [...] eu acho, [que] nós estamos numa linha certa.

A atenção, que está sendo dispensada aos candidatos surdos é motivo de satisfação para uma das professoras, que assim comenta sobre isso:

Na UEM eu sei que para o vestibular, [...] já vai ter intérprete, já tá acontecendo isso, E também a correção é diferenciada, no caso principalmente da redação... Você tem que olhar com outros olhos, você não pode exigir dele uma redação [igual a] que um ouvinte pode estar fazendo, então [essa] é uma das coisas que a gente mais discute em tudo que é curso [...] que a gente não pode ver a escrita do surdo como a do ouvinte, porque eles vão mais para o lado da Libras... eles vão colocar sempre aquela coisa que para a gente ouvir está tudo truncado, faltando... e as preposições, conjunções, artigos, não existe muito isso, eles não trabalham muito com isso.

A universidade pública local, a UEM, tem se beneficiado da experiência dos professores dessa escola, para prestar atendimento adequado e diferenciado aos candidatos ao vestibular que solicitam esse serviço, porém, não encontrou ainda os mecanismos para retribuir essa contribuição. Os professores têm poucas informações sobre as soluções de atendimento adotadas pela UEM, e como são poucos os

candidatos que prestam o concurso vestibular e/ou logram êxito no mesmo, não podem utilizar a experiência vivida por esses candidatos como orientação aos demais alunos interessados. Uma das entrevistadas relatou que, entre os seus alunos, alguns demonstram inclusive receio de perder os direitos ao atendimento diferenciado: “[o vestibular] não é muito comentado, repassado. Até parece assim meio escondidinho, como se ‘Eu tive esses direitos... eu não vou contar...de repente eu posso perder.’”

O fato fundamental observado no grupo analisado, foi a inexistência de um ambiente pedagógico informatizado nessa escola, sendo que, na época em que a pesquisa de campo foi realizada, estava sendo preparado o espaço onde seriam instalados alguns computadores, que poderiam ser usados pelos alunos.

Embora os docentes saibam da existência de algumas ajudas técnicas informáticas, as mesmas ainda não formam parte de suas práticas pedagógicas. É importante assinalar que, nos dias atuais, conforme foi bem lembrado por Koon (1998, p. 148): *“No podemos prescindir [...] de los avances tecnológicos para la [educación] de un niño, joven o adulto con alguno tipo de discapacidad”*

Por outra parte, é importante também destacar que apesar do fato de todos os docentes possuírem computadores em suas casas, não existe uma familiarização dos mesmos com o uso desta tecnologia. E isso tem implicações no trabalho docente, pois conforme estudos de Battro e Denham (1997, p. 148): *“La escuela no podrá crear un hábito digital si el docente no ha logrado incorporar la informática y las telecomunicaciones en su vida diaria”*.

E por que essa preocupação em investigar o aspecto da informatização, junto às atividades desse conjunto de professores e seus alunos? Pode-se utilizar o

raciocínio de Januzzi (1998) para explicar a posição favorável à disseminação dessa tecnologia na educação:

Em síntese, se sempre foi objeto da educação o desenvolvimento da cidadania, entendida como capacidade de autonomia, isto é: compreensão da realidade e aquisição de meios para interferir na organização do poder político, esta proposta continua a ser o ideal na atualidade. Só que como já colocamos a conjuntura mudou, mas é preciso salientar que também os meios de acesso e domínio do conhecimento está facilitado, em parte, pela tecnologia disponível; novas próteses, órteses, informatização com programas que facilitam a apreensão da realidade para as diversas deficiências, etc. Socializar tal produção, colocá-la ao alcance de todos; é um dos primeiros desafios. [...] Desta forma, é necessária toda uma transformação educacional. Continuar nos velhos moldes, isto é, sem dispor desses instrumentos atuais de divulgação e apropriação do saber, deixando tudo reduzido às antigas técnicas de lousa e quadro negro, a conjuntura atual continuará a impossibilitar a participação de todos, e novas "deficiências" aumentarão o exército dos excluídos, marcados pela insuficiência do saber e do poder político.

É fato que a mudança de um só aspecto da realidade, no caso da educação, não assegura a transformação global imbricada de múltiplos aspectos; mas enfatizá-la, pode ser um meio de desencadear os demais fios da tessitura social. (JANUZZI, 1998, vol. 01., p. 30, grifo nosso)

A informatização das escolas, embora seja apenas um dos aspectos necessários para a melhoria do sistema educacional brasileiro, torna-se extremamente relevante quando a escola se prepara para atender alunos com necessidades especiais associadas a deficiências. Para que essa informatização das escolas ocorra de forma adequada, é necessário que haja uma preparação dos professores, não apenas para o uso dessa tecnologia, mas para uma efetiva incorporação do uso dessa tecnologia a todas as suas aulas. Não é adequado que se pense em aulas de informática, e se retire o acesso ao computador das aulas das outras disciplinas, quando se atende a alunos afetados por deficiência que comprometa, por exemplo, a sua percepção sensorial ou a habilidade motora.

Se forem observados apenas os alunos que já estão sendo atendidos pela escola analisada nesta pesquisa, já é possível perceber a contribuição que as ajudas técnicas informáticas trariam aos seus estudos, porém, há muitas outras pessoas, com comprometimentos iguais ou mais severos, que não estão sendo atendidas pelo sistema educacional, tanto na cidade em que esta pesquisa foi realizada como em várias outras cidades brasileiras. Para essas pessoas, as ajudas técnicas informáticas têm um potencial de contribuição ainda maior, representando não apenas a

possibilidade de serem inseridas no sistema de ensino, mas também, a possibilidade de estabelecerem uma melhor comunicação com as pessoas que estão próximas.

Para os alunos com comprometimentos associados à deficiência visual ou a deficiência auditiva, o computador e as ajudas técnicas informáticas permitem que a comunicação entre aluno e professor ocorra de forma mais rápida e eficaz e, para os alunos com comprometimentos múltiplos, é através das ajudas técnicas informáticas que o professor pode conhecer o seu aluno (o que ele pensa, quais as suas preferências, o que deseja ser etc) de forma a poder acompanhar e contribuir para o desenvolvimento desse aluno.

Observando-se o modelo elaborado por Mialaret (1976) pode se constatar que a tecnologia, quando inclui as ajudas técnicas informáticas, passa a ser uma mediadora da maioria das interações que ocorrem entre professores e alunos, não apenas no sentido de intermediar a ação intencional do professor sobre os seus alunos que possuem limitações associadas a deficiências, conduzindo as mensagens do professor, como consta no modelo original desse autor, mas também na transmissão de mensagens do aluno para o seu professor, permitindo assim que se estabeleça a comunicação entre ambos.

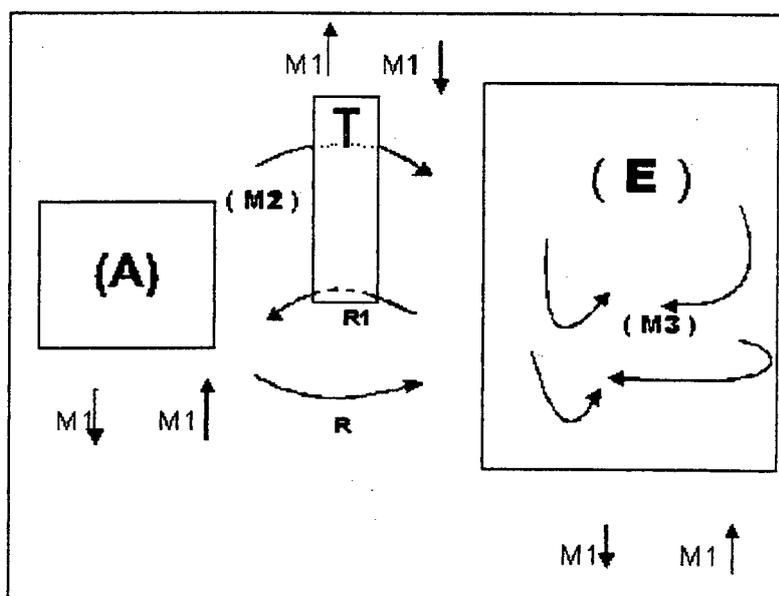


Figura 5 Extensão do modelo de Mialaret

Isso permite que se proponha uma extensão a esse modelo, tal como consta na Figura 5, na qual os dois sentidos da comunicação entre professor e aluno são dependentes da tecnologia empregada, que atua como a interface de comunicação.

9. CONCLUSÕES

A participação de pessoas portadoras de deficiência em distintos cenários sociais – escolas, igrejas, clubes sociais e recreativos, empresas etc – é um grande desafio para a sociedade brasileira, que muito lentamente se apercebe da importância da contribuição dessas pessoas. Para que esta participação seja alcançada é necessário contemplar os aspectos referentes ao acesso e permanência destas pessoas nesses cenários, removendo as barreiras que se lhes interpõem.

Aceder ao nível dos estudos universitários é um grande desafio para a maior parte da população brasileira e as dificuldades encontradas pelas pessoas portadoras de deficiência são ainda maiores, pois às barreiras sócio-econômicas comuns se agregam outras barreiras específicas associadas às deficiências, como a falta de acessibilidade à mídia em que se divulga a informação, o desrespeito ao estilo de aprendizagem dos alunos, a limitação quanto à forma de percepção sensorial, a inadequação do material didático, a falta de ajudas técnicas, a ausência de transporte adequado etc, como também as barreiras atitudinais e o confronto com os estereótipos que prevalecem nas relações entre pessoas “normais” e as pessoas portadoras de deficiência.

Somente através da educação as pessoas portadoras de deficiência podem qualificar-se de forma a alcançar níveis de competência que lhes permitam transformar os estereótipos vigentes, sendo o ambiente escolar um dos principais espaços em que essa transformação do “ter modelo” para o “ser modelo” pode ocorrer.

Os estudos desenvolvidos ao longo deste trabalho assinalam para a importância do problema de pesquisa escolhido e os professores que atuam com a Educação Especial, no CEEBJA – Maringá, demonstraram ser observadores/observados apropriados para identificar as barreiras que se encontram no acesso dos seus alunos, jovens e adultos, ao ensino superior.

9.1 *Verificação das hipóteses*

As categorias apresentadas ao longo dos capítulos correspondentes à análise e discussão dos resultados, permitiram estabelecer o confronto entre os fatores contextuais e a infra-estrutura de apoio, presentes na realidade do ambiente de ensino da escola observada, e as hipóteses delineadas no início da pesquisa.

Algumas das hipóteses iniciais foram confirmadas, e outras tiveram a sua verificação prejudicada, devido às condições de infra-estrutura peculiares à escola. Detalhes sobre a verificação de cada uma das hipóteses são apresentados a seguir.

Hipótese: Os professores carecem de uma equipe multidisciplinar de apoio.

Verificação: Foi verificada a ausência, na dinâmica de trabalho adotada pela escola, da atuação de profissionais de áreas não-pedagógicas que poderiam atuar complementando a atenção dispensada aos alunos. É interessante destacar que a presença desses profissionais na escola não é considerada necessária por alguns dos professores, embora as relações que ocorrem entre professores e alunos, refletidas nos relatos dos entrevistados, exemplifiquem distintas situações que poderiam ser melhor atendidas com a participação desses outros profissionais.

Hipótese: As ajudas técnicas informáticas e o conhecimento referente às mesmas não é disseminado no ensino fundamental e médio.

Verificação: A escola não dispunha, quando da realização da pesquisa de campo, de recursos informáticos para as atividades de ensino, tanto no ensino regular como no programa de educação especial. Foi verificado que os professores recém adquiriram computadores e, apesar de todos terem esse equipamento em suas residências, não estavam familiarizados com o uso dos mesmos. Entre os alunos a exclusão digital se manifestou de forma mais acentuada, sendo muito poucos os que possuíam computador e alguns os obtiveram, principalmente, devido às possibilidades das contribuições das ajudas técnicas informáticas. Constatou-se, também, que os

professores não possuíam conhecimentos sobre as possibilidades e limites da contribuição da informática para a aprendizagem de alunos afetados por deficiência.

O aspecto tecnológico que está associado às técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores, conforme o modelo adotado nesta tese, não acompanha as tecnologias de informação e comunicação já de uso freqüente em algumas escolas (como o uso de vídeos e computadores). Sendo assim, a extensão do modelo original de Miallaret (1976), proposta pela autora nesta tese, que associa a presença do fator T às ajudas técnicas informáticas e considera essas tecnologias como sendo imprescindíveis para que o aluno afetado por deficiência se comunique com os seus professores e desenvolva o seu conhecimento, não pode ser constatada nessa escola.

Hipótese: A "não reprovação" é um fator limitador.

Verificação: Esta hipótese foi parcialmente confirmada, havendo divergência entre os professores quanto à sua apreciação, pois alguns consideram que é importante que o aluno perceba que no seu ritmo particular está sempre se adiantando em seus estudos e outros consideram que as falhas na formação, quando não corrigidas no momento oportuno, repercutem de forma negativa na vida do aluno.

Hipótese: Os professores podem ser agentes tanto limitadores como facilitadores.

Verificação: Considera-se que os professores atuam como agentes facilitadores quando: preocupam-se em melhorar as condições em que desenvolvem o trabalho docente; ouvem seus alunos e conversam sobre os assuntos de interesse particular dos mesmos; obtêm satisfações com o trabalho desenvolvido e transferem essa emoção para seus alunos; preocupam-se em dar conselhos e orientações que facilitem o desempenho dos alunos nas atividades laborais e no relacionamento com os colegas; procuram adequar o conteúdo de suas disciplinas à realidade de seus alunos. Uma mesma atitude pode ser considerada tanto facilitadora quanto limitadora, por isso a relação das atitudes e ações limitadoras será iniciada com a "adequação do conteúdo da disciplina à realidade do aluno", adequação essa que pode resultar em simplificações e reduções tão graves que comprometem a qualidade do ensino. Os professores atuam também como agentes limitadores quando: aceitam trabalhar com

um material didático, predominantemente textos apostilados, que é inadequado às necessidades desses alunos; não percebem a importância de uma equipe multidisciplinar como apoio às suas atividades; desconhecem a contribuição das ajudas técnicas informáticas para a aprendizagem de pessoas portadoras de deficiência; desconhecem os sistemas de apoio disponibilizados pela UEM aos alunos afetados por deficiência, desde o momento do concurso vestibular; transferem aos seus alunos os estereótipos vigentes, que associam as deficiências às pessoas, por não terem contatos com adultos afetados por deficiência que tenham obtido sucesso nos estudos e no trabalho.

Hipótese: A participação das famílias, junto à escola, é escassa.

Verificação: Essa participação foi confirmada como sendo escassa, mesmo no caso das famílias de alunos que ainda não são adultos.

9.2 O alcance dos objetivos

Conforme os objetivos específicos delineados para a pesquisa foi possível registrar, nos quatro capítulos em que está sendo desenvolvida a análise dos resultados, uma ampla descrição de fatores contextuais que interferem na continuação dos estudos dos alunos e alunas e o registro da percepção dos docentes sobre as potencialidades dos seus alunos, em termos de estudo e trabalho.

A investigação sobre o conhecimento que os professores possuem, referente às ajudas técnicas informáticas, não pode ser aprofundada, devido ao fato desses professores não terem adquirido o que Battro e Denham (1997) chamam de o hábito digital, e da escola não ter recursos informáticos à disposição dos alunos e professores. Com isso, o objetivo de contrastar as tecnologias informáticas utilizadas na escola, para o atendimento aos alunos, com as utilizadas para os exames de admissão ao ensino superior ficou prejudicado.

A pesquisa realizada no CEEBJA – Maringá, registra aspectos relevantes sobre a atuação dos docentes das modalidades combinadas de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, sendo que alguns desses aspectos são representativos de situações que ocorrem também em outras escolas que trabalham com as mesmas modalidades. Através desses aspectos, pode-se observar como a percepção dos professores sobre as possibilidades de participação de pessoas portadoras de deficiência, na sociedade, interfere na maneira como esses professores avaliam as possibilidades de participação específicas de seus alunos.

Os fatores contextuais descritos e a percepção dos professores sobre as potencialidades de seus alunos, a qual foi permitida registrar durante esta pesquisa, sugere que o acesso ao ensino superior permanece como uma possibilidade restrita a uma pequena parte desses alunos.

9.3 *Propostas para outros trabalhos*

Entre os fatores que interferem diretamente na continuação dos estudos desses alunos, e nas suas possíveis opções quanto a carreiras universitárias, podem-se destacar dois que estão inter-relacionados: a baixa motivação e a carência de uma formação acadêmica apropriada, sendo que a consciência das falhas na formação acadêmica, por parte dos alunos, é um dos motivos que conduzem à baixa motivação para a continuação de estudos.

A pesquisa permitiu a constatação de que o material didático utilizado pela escola é inadequado às características desses alunos, principalmente às perceptivas sensoriais. Esta apreciação sugere o desenvolvimento de novos trabalhos de pesquisa, que contemplem as necessidades desses alunos, respeitando suas limitações orgânicas, porém não os privando da elaboração do conhecimento. O projeto pedagógico da escola e o conhecimento adquirido pelos professores, ao longo de vários anos de prática, também devem ser considerados para o desenvolvimento dessas pesquisas. Dentre esses possíveis futuros trabalhos destacam-se pesquisas

que contribuiriam para o processo de ensino-aprendizagem tanto para o caso específico dessa escola, como para o de outras que atendam a alunos com características semelhantes:

- estudos para a elaboração de materiais didáticos que utilizem e desenvolvam a capacidade de reconhecimento háptico dos alunos com deficiência visual, através de desenhos em relevo, mapas táteis e objetos tridimensionais;
- estudos quanto a formas alternativas para a apresentação do conteúdo das aulas, utilizando recursos multimídia, de maneira que seja possível ouvir o que é representado através de imagens e ler o que é apresentado de forma sonora. Estas apresentações podem ser pensadas tanto em termos de software como de vídeos didáticos, sendo que em software pode-se utilizar processos interativos que contribuam para a verificação ou fixação da aprendizagem.
- o estudo e desenvolvimento de metodologias para o ensino de línguas estrangeiras a alunos surdos, considerando as possibilidades de comunicação gestual, de forma que sejam observadas as estruturas gramaticais das línguas de sinais dos idiomas em estudo.

Observou-se que essa escola não presta atendimento a alunos que, sem comprometimentos da parte cognitiva, apresentem outros comprometimentos severos, situação que é freqüente, por exemplo, nos quadros graves de paralisia cerebral. Vários desses casos poderiam ser atendidos com a tecnologia atualmente disponível. Investigações deveriam ser feitas para identificar por que razões isso ocorre, quais são os fatores contextuais envolvidos, e propor alternativas para a educação dessas pessoas.

Outra lacuna observada, diz respeito ao atendimento a alunos com deficiência mental, sendo que essa escola só atende àqueles alunos que os professores consideram como sendo deficientes mentais leves. A deficiência mental envolve um vasto campo de investigação, tratando tanto de comprometimentos físicos como

cognitivos. A deficiência intelectual, em termos educativos, pode ser atendida utilizando-se conjuntamente abordagens que em outros contextos são consideradas divergentes, como o behaviorismo e o construtivismo. Ambas as abordagens podem ser conduzidas com a contribuição da informática, fazendo-se assim necessário o desenvolvimento de muitas outras pesquisas quanto ao atendimento, mediado por computadores, a esses alunos.

9.4 *Considerações finais*

Os docentes não possuem referências de pessoas portadoras de deficiência que desempenhem atividades valorizadas socialmente, situação esta que não lhes permite ter como modelos pessoas afetadas por alguma deficiência, não podendo assim compartilhar esses modelos com seus alunos. Por outra parte, os próprios alunos, segundo seus professores, também carecem desses modelos, o que em alguns casos conduz à negação da própria deficiência.

O acesso às carreiras universitárias mais concorridas exige níveis de conhecimento mais elevados em todas as disciplinas. Neste aspecto, foi possível constatar com esta pesquisa, que os alunos com deficiência auditiva ficam prejudicados pela ausência de uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras e os alunos com deficiência visual, que utilizam o Braille, não chegam a trabalhar com o Braille técnico, ficando assim prejudicados no conteúdo de algumas disciplinas, como matemática e química, indispensáveis para o desempenho de carreiras técnicas e tecnológicas.

Embora as universidades públicas, no processo de seleção através do concurso vestibular, estejam disponibilizando aos alunos que as solicitem as ajudas técnicas informáticas, essas ferramentas dificilmente poderão ser utilizadas pelos alunos da escola analisada, tendo em vista que os mesmos não estão familiarizados com o seu uso. Considera-se que este é um dos fatores que interfere na continuidade dos estudos desses alunos, pois a autonomia quanto à forma de ler um texto resulta em

um melhor desempenho desses alunos nos exames, do que quando estão na dependência de ledores humanos

Foi possível observar a presença de um ciclo, que será aqui denominado de exclusão, no qual a info-exclusão produz um aumento da exclusão social dos alunos afetados por deficiência, o que por sua vez os coloca mais distantes ainda das novas tecnologias de informação e comunicação, hoje fundamentais para o desempenho de diversas atividades, tanto educativas quanto laborais.

A ruptura do ciclo de exclusão é uma necessidade e a escola é o ambiente mais propício para que este objetivo seja alcançado. Atualmente, as escolas brasileiras se encontram em um processo de informatização, no qual predomina o modelo de aulas utilizando computadores em salas especiais, projetadas observando-se, principalmente, os critérios relacionados à segurança, funcionamento e manutenção dos equipamentos. Não é este o modelo apropriado para atender aos alunos afetados por deficiência. Os estudos elaborados quanto ao tema permitem a autora opinar que a informatização do ensino deve ocorrer de forma que, em todas as classes e em todas as disciplinas, os alunos possam ter o acesso às ajudas técnicas informáticas que contribuem com o seu processo de aprendizagem. O aspecto das ajudas técnicas informáticas é enfatizado, tendo em vista que ele pode contribuir para uma acentuada melhoria, tanto no trabalho dos docentes como na aprendizagem dos alunos, que na opinião da autora da pesquisa não possuem necessariamente "dificuldades de aprendizagem" e estão sendo atendidos por um sistema onde prevalecem as "dificuldades de ensino".

O acesso e permanência de pessoas portadoras de deficiência no ambiente universitário envolve vários aspectos, sendo um deles as dificuldades que eles enfrentam na situação de alunos. Uma grande parte destas dificuldades está relacionada à etapa do acesso, onde é necessário adquirir determinadas competências e conhecimentos que serão exigidos nos exames de ingresso às instituições de ensino

superior. O problema de pesquisa abordado nesta tese analisou um dos aspectos deste vasto tema de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Eduardo et al. *Estrategias para mejorar el acceso en proyectos de infraestructura y diseño urbano*, In: SEMINAR ON INCLUSION AND DISABILITY OF INTERAMERICAN DEVELOPMENT BANK, 2001, Santiago do Chile. Anais 1 disquete, 2001, Santiago do Chile.

ALVAREZ, José M. *El "Empowerment" y las personas con impedimento(s)*. In: PRIMER CONGRESO VIRTUAL "Integración sin Barreras en el Siglo XXI" . *Anais eletrônicos...* Red de Integración Especial, 2001. Disponível em: <<http://www.redespecialweb.org>>. Acesso em: 05 nov. 2001.

AMIRALIAN, Maria L. T. et al. *Conceituando deficiência*. Saúde Pública, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.

BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. São Paulo: Abril cultural, 1984

BALBINDER, Paula. *Barreras a la discapacidad*. Publicação eletrônica. Mensagem recebida por RedEspecial em 13 mai. 2001.

BATTRO, Antonio M. e DENHAM Percival J. *La educación digital*. Buenos Aires: EMECÉ, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, [1975].

BARONI, Alexandre e GUHUR, Maria L. P. *A importância da família no processo de escolarização de filhos com paralisia cerebral*. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.1, n.1, p. 115-132, 1998.

BIELER, Rosangela B. *Inclusão*. Disponível em: < <http://iee.inf.ufsc.br>>. Acesso em: 14 out. 2001.

BOFF, Leonardo. *Ecologia – Mundialização – Espiritualidade*. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23-12-1996.

BRASIL. Decreto nº 3.506 de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília , 9-10- 2001

BRASIL. Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 03-12-1999.

BRECHT, Bertolt. *Romance dos três vinténs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

BUSTAMANTE, Silvia B. V. *Repensando a Informática em Ambientes de Educação Especial*. PROINFO/SEED/MEC. Disponível em: < <http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 08 fev. 2002.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (ensaio original de 1943)

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARMO, Apolônio A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CEPAT- Catálogo de ayudas técnicas, versión 2.0. Universidad Politécnica de Madrid. CD-ROM.

Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer n.º 17/2001 de 03 de julho de 2001.

COSCODAI, Beatriz T. *Quando uma diferença é posta como deficiência : reflexões sobre três histórias*. 1994. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston. *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo: Editora da USP, 1974.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

FERNANDES, Ediclea M. *Educação para todos – saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências*. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 14, p. 2-8, dez 1999.

FERREIRA, Julio R. *Necessidades especiais e políticas educacionais*. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.1, n.1, p. 17-23, 1998.

FIALHO, Francisco A. P. *Introdução ao estudo da consciência*. Curitiba: Gênese, 1998.

FONSECA, Vitor . *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Fernanda M. P. *Educação Especial e recursos da informática : superando antigas dicotomias*. PROINFO/SEED/MEC Disponível em <<http://www.proinfo.gov.br>> Acesso em: 09-fev 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GAMBOA, Silvio S. *Educação Especial: Produção do conhecimento, paradigmas epistemológicos e implicações ideológicas*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. Anais, vol. 01, p. 30-31, Foz do Iguaçu, 1998.

GAYNOR A. Martin, *Brecha digital - ¿Un problema?*, 2001. Disponível em: <http://www.labrechadigital.org/bd_unproblema.html>. Acesso em: 08 fev 2002.

GLARP IIPD - *Acceso de las personas con discapacidad a los mercados de trabajo* In: SEMINAR ON INCLUSION AND DISABILITY OF INTERAMERICAN DEVELOPMENT BANK, 2001, Santiago do Chile. Anais 1 disquete, 2001, Santiago do Chile.

GOMES, Candido A. *O trabalho dos portadores de necessidades especiais e a chamada "revolução conservadora"*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. Anais, vol. 04, p. 20-28, Foz do Iguaçu, 1998.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Buenos Aires: Amarrótu, 1963

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 2000.

GUERRA, José A. *Deficientes visuais nas escolas para todos*. Revista Luís Braille. ano 9, n. 33, abr. 1999. Disponível em: <<http://www.acapo.pt/luisbraille/lb33.htm#10>>. Acesso em: 21 de set. 1999.

GUTTMAN , Cynthia. *Rompiendo barreras*. El Correo de la UNESCO, Janeiro de 2001.

HASTORF, SCHNEIDER e POLEFKA. *Percepção de pessoa e comportamento interpessoal*. Extrato: Percepção de pessoa, tradução da equipe técnica de estudos psicológicos, Secretaria de Educação, SP, 1974. In: PRIMER CONGRESO VIRTUAL "Integración sin Barreras en el Siglo XXI". Anais eletrônicos... Red de Integración Especial, 2000. Disponível em: <<http://www.redespecialweb.org>>. Acesso em: 05 jul. 2001.

HEGARTY, Seamus. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: Principios y práctica*. Paris: UNESCO, 1994.

IBAÑEZ S., Nofa. *Diversidad, ética y transformación social*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 04, p. 6-13, Foz do Iguaçu, 1998.

JANIK, Sophie. *Place aux personnes handicapées dans nos bibliothèques*. Québec: Office des personnes handicapées du Québec. 1997.

JANUZZI, Gilberta S. M. *Diversidade humana: disseminação e apropriação do saber*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 01, p. 29-30, Foz do Iguaçu, 1998.

JORDAN, Patrick W. *Un introduction to usability*. London: Taylor & Francis, 1998.

KOON, Ricardo. *Las aplicaciones de la informática para el desarrollo del pensamiento en alumnos con discapacidad*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 01, p. 146, Foz do Iguaçu, 1998.

KOON, Ricardo A. e De La VEGA, Maria E. *El impacto tecnológico en las personas con discapacidad*. In: CONGRESO IBEROLATINOAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, 2, 2000, Córdoba. *Anais ...* [CD-ROM]: Córdoba, 2000.

LAJOIE, Yves. *Una política familiar es una condición esencial para un desarrollo durable*. In: SEGUNDO CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL, INTEGRACIÓN Y DESARROLLO: Aprendiendo a vivir juntos. 1999, Buenos Aires.

LICONA, Gonzalo H. *Disability and the Labor Market in Latin America*. In: SEMINAR ON INCLUSION AND DISABILITY OF INTERAMERICAN DEVELOPMENT BANK, 2001, Santiago do Chile. *Anais* 1 disquete, 2001, Santiago do Chile.

LIMA, Francisco J.; LIMA, Rosângela A. F.; SILVA, José A. A. , *Preeminência da Visão: Crença, Filosofia, Ciência e o Cego*. In: SEGUNDO CONGRESO VIRTUAL "Integración sin Barreras en el Siglo XXI". *Anais eletrônicos...* Red de Integración Especial, 2001. Disponível em: <<http://www.redespecialweb.org>>. Acesso em: 02 fev. 2002.

LUCA, Marisa. *Dinâmica familiar e relacionamento entre pais e filhos*. Disponível em <<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em: 21 fev. 2002

MAGALHÃES, Luciana e COSTA, Maria. *Concepções das professoras de classe especial de Fortaleza sobre os seus alunos*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 02, p. 193-195, Foz do Iguaçu, 1998

MARCHESI, Alvaro e MARTÍN, Elena. *Da terminología do distúrbio às necessidades educacionais especiais*. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro.

Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARQUES, Luciana. *Concepções e práticas pedagógicas dos professores de alunos com Síndrome de Down.* In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SÍNDROME DE DOWN, 3, 2000, Curitiba. *Anais ...*, p. 45-55, Curitiba, 2000.

MAZZONI, A. A. e TORRES, E. F. *La Utilización de Recursos de Informática en la Enseñanza de Universitarios Portadores de Discapacidades.* In: CONGRESO IBEROLATINOAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, 2, 2000, Córdoba. *Anais ... [CD-ROM]*: Córdoba, 2000.

MAZZONI, Alberto A. e TORRES, Elisabeth F. *A diversidade humana e indicadores sociais* In: ALVES, João B. M. A. *Conversas com Jarbas* (a ser impresso).

MAZZONI, Alberto A. e TORRES, Elisabeth F. *Tecnologia para apoio à diversidade.* Disponível em: < <http://iee.inf.ufsc.br>>. Acesso em: 24 mai. 2001.

MAZZONI, A. A., TORRES, E. F. e ANDRADE, J. M. B. *Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior.* *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MAZZONI, A. A., TORRES, E. F. e COELHO, W. S. *Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM.* In: II CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 1999. *Resumos ...* Londrina, UEL, 1999.

MAZZONI, A. A., TORRES, E. F., OLIVEIRA, R., ELY, V. H. M. B. e ALVES, J. B. M. *Aspectos que Interferem na Construção da Acessibilidade em Bibliotecas Universitárias.* *Ciência da Informação.* Brasília: IBICT, v.30, n.2, p.29 - 34, 2001. Home page: <http://www.ibict.br/cionline/300201/3020105.htm>

MAZZONI, A. A., TORRES, E. F., OLIVEIRA, R., ELY, V. H. M. B. e ALVES, J. B. M. *Propostas para Alcançar a Acessibilidade para os Portadores de Deficiência na Biblioteca Universitária da UFSC.* *Revista ACB.* Florianópolis: v.05, n.5, p.120 - 130, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiência no novo milênio.* Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/dilema.htm>>. Acesso em: 02 de set 2001.

MELLO, Anahi G. *Surdos Oralizados e Não Oralizados: Uma Visão Crítica.* In: SEGUNDO CONGRESO VIRTUAL "Integración sin Barreras en el Siglo XXI". *Anais eletrônicos...* Red de Integración Especial, 2001. Disponível em: <<http://www.redespecialweb.org>>. Acesso em: 02 fev. 2002.

MIALARET Gaston., *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976 .

MINAYIO, Maria. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, Luis C.. *Vygotsky e a educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTERO, Luis A. A. *Los proyectos de formación en centros: una alternativa de capacitación para la diversidad*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 01, p. 94-95, Foz do Iguaçu, 1998.

OCAMPO, Liana R. T. e CORREA, Maria A M., *Políticas públicas e universidade*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 02, p. 260-262, Foz do Iguaçu, 1998.

OMOTE, Sadao. *Família e integração escolar: um desafio, uma realidade*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 01, p. 218-220, Foz do Iguaçu, 1998.

OMS. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. 2001. Disponível em: < <http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm>>. Acesso em: 07 mar. 2002.

O príncipe dos mendigos [gravação de vídeo] = Marck the knife / Bertolt Brecht, Kurt Weill; Century Film Corporation; direção, Menahem Golan. São Paulo : Videolar, c1989.

PARANÁ. *Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná*. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2000.

PARMENTER, Trevor. *La Integración Versus la Segregación: La Promesa y la Realidad* In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DISCAPACIDAD MENTAL, 2. *Anais ...1 disquete*. Santiago do Chile, 1998.

PASTOR, Carmen A . *Utilização didática de recursos tecnológicos como resposta à diversidade*, In: SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 237, 255.

PNDU, *INFORME SOBRE EL DESARROLLO HUMANO 2001*. Disponível em: <<http://www.undp.org/hdr2001/spanish/spacap2.pdf>> Acesso em: 10 fev 2002.

PORTER, Gordon L., *Disability and Inclusive Education*, In: SEMINAR ON INCLUSION AND DISABILITY OF INTERAMERICAN DEVELOPMENT BANK, 2001, Santiago do Chile. *Anais 1 disquete*, 2001, Santiago do Chile.

REGEN, Mina, CORTEZ, Maria L. S. e ARDORE, Marilena. *Conceitos e funções da família*. Disponível em <<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em 21 fev. 2002.

RODRIGUES, Rosana Q. S. *Família : possibilidades, alternativas e dificuldades na inclusão da pessoa com Síndrome de Down*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SÍNDROME DE DOWN, 3, 2000, Curitiba. *Anais ...*, p. 188-196, Curitiba, 2000.

ROSS, Paulo R.. *Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais*. In: Lucídio Bianchetti e Ida M. Freire. *Um olhar sobre a diferença*. Campinas: Papirus, 1998.

SANCHEZ MONTOYA, Rafael. *Ordenador y discapacidad*. Madri, CEPE, 1999.

SANZ Del RIO, Sagrario. *Integración escolar de las personas con minusvalia*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalias, 1990.

SASSAKI, Romeu K. Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do MEC. *Integração*, Brasília, nº 20, ano 8, pp. 8-10, 1998. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/entrevista_romeu_sasaki.html?f_id_artigo=70>. Acesso em: 18 mar. 2002.

SOARES, Marlene S. *A Universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 03, p. 231-234, Foz do Iguaçu, 1998.

SÁ, Elizabet D. *A Integração do Aluno Com Deficiência Visual no Curso Secundário - Diagnóstico da Situação*. Disponível em <<http://www.lerparaver.com/amigos/elizabet.html> >. Acesso em 13 mai. 2001.

SILVA, Luiz A M. C. *Assunto: Ministro da Justiça beneficia deficientes*. Lista mantida por Micropower. Disponível em: virtualvision@yahoogrupos.com.br. Acesso em: 16 dez. 2001.

SOUZA, Aparecida N. *Sou professor, sim senhor!: representações do trabalho docente*. Campinas: Papirus, 1996.

SOUZA, Regina et al. *A concepção de professores do ensino regular sobre a deficiência*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais*, vol. 02, p. 179-182, Foz do Iguaçu, 1998.

TAKAHASHI, T. *Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde*. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.socinfo.org.br>>. Acesso em: 24 mai. 2001.

TORRES, Elisabeth F., MAZZONI, Alberto Angel, ANDRADE, José Marcos B. *Análisis y Evaluación de Estudiantes Universitarios con Necesidades Educativas Especiales*. In: ENCUESTRO MUNDIAL DE EDUCACION ESPECIAL, 3, Argentina, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994

VALENTE, José A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Unicamp, 1993.

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

WISNER, Alain. *A inteligência no trabalho: textos selecionados de Ergonomia*. São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

WRIGHT, Beatrice A. *Uma análise de atitudes-dinâmicas e efeitos*. The New Outlook for the Blind, vol. 68, nº 3, mar. 1974. Tradução: Elizabeth Bighetti, republicado por Fundação do Livro do Cego no Brasil.

YAPUR, Antonio M. *La Informática; Herramienta y Recurso en Educación Especial*. In: SEGUNDO CONGRESO VIRTUAL "Integración sin Barreras en el Siglo XXI". *Anais eletrônicos...* Red de Integración Especial, 2001. Disponível em: <<http://www.redespecialweb.org>>. Acesso em: 05 fev. 2002.

APÊNDICE A: ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA

qual a percepção? qual o significado? qual o processo, trajetória, percurso? quais os saberes, conhecimentos? quais as práticas?

:

Início:
 Término:

APRESENTAÇÃO

1. Qual a sua formação ?
2. Recebeu formação para atuar no EE? Qual?
3. Qual o tempo de atividade no ensino regular? Em que cidades trabalhou?
4. Qual o tempo de atividade com o ensino especial? Em que cidades trabalhou?
5. Com quais casos de EE você está lidando no momento nesta escola?

CRENÇAS, VALORES E OPINIÕES

1. Os alunos comentam sobre as dificuldades que enfrentam no dia a dia? Quais os temas que os alunos costumam conversar contigo?
2. Qual a sua opinião a respeito das possibilidades de atuação profissional desses seus alunos?
3. Como tem sido a trajetória de seus ex-alunos, em termos de estudos e trabalhos? Que atividades os seus ex-alunos estão desempenhando hoje?
4. Como tem sido o desempenho deles na continuação de estudos superiores?
5. Em sua opinião, quais são os motivos da falta de continuidade dos estudos de alguns de seus ex-alunos? Quais os maiores problemas que considera que eles enfrentaram?
6. Como avalia a qualidade da formação que eles receberam até esse nível de ensino?

7. Fora da escola , você tem contato próximo com pessoas com deficiências semelhantes as desses seus alunos? (PA)
8. Quem você pensa que os seus alunos tem como modelos de pessoas adultas? Alguns desses modelos tem limitações semelhantes às deles?
9. Pelo que tem observado, pela sua experiência, qual é a influência da família e amigos no incentivo aos estudos desses alunos?
10. Como tem sido o desenvolvimento, por parte dos alunos, na sua disciplina? Observa alguma vantagem na "não-reprovação"?

USO DO COMPUTADOR E AJUDAS TÉCNICAS

1. Faz algum uso do computador? Qual e em que condições?
2. Que recursos de computador considera que poderiam ser úteis para esses alunos?
3. Seus alunos tem acesso ao computador aqui? Algum deles utiliza algum recurso especial, qual?
4. É de seu conhecimento se os seus alunos tem acesso ao computador fora dessa escola?
5. Sabe quais são os recursos disponibilizados a esses estudantes por ocasião da admissão ao ensino superior?

GERAL

1. Qual foi a situação mais difícil que vivenciou com seus alunos? A formação que recebeu lhe tinha preparado para enfrentar esse tipo de problema?
2. Como se forma um bom professor para atender a essa diversidade de características de alunos do CEEBEJA?

3. Sugira três idéias que implementadas melhorariam o atendimento a seus alunos. Poderia coloca-las em ordem de prioridade?
4. Qual a satisfação que seu trabalho lhe proporciona?
5. Compare a sua atuação profissional nas duas modalidades de ensino. (regular/especial)
6. Qual o suporte que recebe para as suas atividades (equipe de apoio)?
7. Dentro da atual estrutura de atendimento aos alunos, em sua opinião, para qual grupo de alunos a equipe do CEEBEJA consegue prestar melhor atendimento?
8. Qual a sua participação na elaboração do material didático utilizado na sua disciplina?

APÊNDICE B Grelha de Análise Temática ATITUDES E COMPORTAMENTOS ASSOCIADOS AOS ALUNOS, POR SEUS PROFESSORES, COM JUÍZO DE VALOR.

Frase exemplo	valorizado	rejeitado	neutro
1 Ele acha que a mãe não gosta dele. Muitos se sentem rejeitados			Insegurança emocional
2 Eles brigam muito, principalmente os DM leves.		espírito de briga	
3 Dividem tudo com a gente [...] se fica grávida, chega e conta. O surdo é tímido em geral mas ele confia mais, é mais aberto para falar.	confiança		
4 Os deficientes físicos se sentem incomodados por serem muito observados			suscetibilidade de
5 Os de aprendizagem lenta questionam: O que é que eu sou? Eu não sou surdo, não sou mudo, não sou cego, não sou defeituoso. O que é que eu tenho?			busca por sua identidade
6 Receio de ficar solteiro ou de não arranjar namorada. Eles pegam tranquilamente a namorada de outro colega.		desrespeito aos colegas	
7 O que adianta ele estudar bastante, e depois, o que será da vida dele?			insegurança
8 Eles cobram muito do ouvinte [...] e eles não devolvem essa perfeição.		exigência	
9 O surdo não tem este limite, que tem que fazer tal horário.		indisciplina	
10 Acabam se acomodando de repente com o trabalho ... Está sendo fácil para ele[...] o serviço está vindo para ele.		acomodação	
11 [...] e não se dispõe a pagar um cursinho		auto-exclusão	
12 O surdo é muito fofqueiro.		maledicência	
13 Eles trocam de igreja [evangélica] como eles [os surdos] trocam de roupa.		inconstância religiosa	
14 Os DAs são muito unidos [entre si].	união		
15 Eles são muito sinceros.	sinceridade.		
16 Sentem um carinho muito grande pela gente.	expressividade de sentimentos		
17 Falta eles quererem ser mais, se empenharem.		falta de ambição	
18 Eles negam a deficiência: os modelos são pessoas consideradas normais.		negação da deficiência	

APÊNDICE C Grelha de Análise Temática: EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE

Categorias/ temas tratados	
01	<p><i>Falhas na formação recebida para atuar na educação especial (EE)</i></p> <p>Todos os cursos feitos enfocaram o deficiente como aluno quando criança, não trataram do adulto.</p> <p>Falta muito para a gente trabalhar esse afetivo profundo [...] como lidar com as intimidades dos alunos: relacionamentos sexuais, religião, ...</p>
02	<p><i>Como formar bons professores para a EE</i></p> <p>Tem de gostar, tem de ter o dom.</p> <p>[é preciso] gostar, ter afinidade. É um dar muito grande da gente, sabe? [...] você passa a ser amigo dele e não só professor.</p> <p>Ser educado, não ser estúpido. Às vezes o aluno não vai estudar por causa disso, dos professores.</p> <p>Poderia [a formação] começar no segundo grau. O curso superior já deveria oferecer habilitações.</p>
3	<p><i>Propostas de melhorias para o trabalho na escola</i></p> <p>Separar as deficiências.</p> <p>Incluir outros profissionais que auxiliassem no atendimento aos alunos.</p> <p>Tendo menos alunos, a proximidade, essa relação professor-amigo, até o toque.</p> <p>Local diferenciado, está tudo misturado: DM, DA, DV, ...</p> <p>Ter mais material concreto.</p> <p>Uma equipe de apoio: assistente social, psicóloga com formação educacional, orientadores educacionais com dedicação ao alunado da EE., ...</p>
4	<p><i>Preferências quanto ao atendimento aos alunos, conforme a limitação associada</i></p> <p>Com os DMs é mais fácil da gente trabalhar, fora os problemas comportamentais...todo professor até prefere trabalhar com um DM.</p> <p>Eu poderia dizer que eu amo trabalhar com os surdos. Não gosto de trabalhar com os cegos. É muito bom trabalhar com eles [os DVs], gosto muito, e domino muito bem o Braille.Tenho muita dificuldade de trabalhar com os DAs, eu não tenho sinais para explicar [conceitos abstratos e termos específicos da disciplina].</p>

5	<p><i>Avaliação quanto à atenção dispensada pela escola aos grupos de alunos.</i></p> <p>Os DVs estão muito bem assessorados, o material deles é atual. Com os DAs está duro a gente pegar a língua de sinais [. ..] então às vezes falta para a gente explicar. Para os PCs não temos adaptações. Com os DMs é mais fácil da gente trabalhar, fora os problemas comportamentais.</p> <p>A gente teria que dar para o surdo algo que ele pudesse ver. Na [disciplina] não tem linguagem de sinais, é muito difícil.</p>
6	<p><i>A existência de uma equipe de apoio</i></p> <p>Sente falta de uma orientadora educacional para EE. [...], mas não sente a falta dessa equipe no CEEBJA</p> <p>A gente quer separar bem [...] o CES é um setor educacional e não reabilitacional [...] a gente quer acabar com este assistencialismo.</p> <p>Nunca sentiu a falta de outros profissionais [fonoaudiólogos, psicólogos, ...]</p>
7	<p><i>O material didático disponível</i></p> <p>Nenhum escritor, autor, pensa no aluno deficiente. Hoje, a maioria dos livros está inteirinho no visual... quando você transforma o conteúdo para Braille ele vai perdendo.</p> <p>Não tem material áudio-visual.</p> <p>Senti necessidade de reformular o material didático [...] não está no contexto deles.</p> <p>A gente readapta o material e faz ampliação, redução, monta e desmonta a apostila.</p>
8	<p><i>A participação na elaboração do material didático.</i></p> <p>A produção do material didático, a apostila, é centralizada, conforme instruções da SEED.</p> <p>O material em uso não teve a participação dessa equipe de professores.</p>
9	<p><i>Modificações observadas na EE ao longo do tempo</i></p> <p>A língua de sinais traz vantagens sobre o oralismo.</p> <p>A informática abriu o mundo para os deficientes visuais.</p> <p>A área da deficiência mental fica quase sem renovação, sem métodos novos, principalmente para quem trabalha com adultos.</p>
10	<p><i>Situações difíceis de lidar</i></p> <p>Orientações íntimas quanto à afetividade e relacionamento sexual, a religião, ...</p> <p>Tem inclusive alunos que vieram para cá [...] e acabaram se envolvendo em drogas.</p>

11	<p><i>Satisfação com o trabalho.</i></p> <p>Um pequeno sucesso de um aluno [...] já é uma satisfação muito grande.</p> <p>A EE me completa mais, ela é desafiadora.</p> <p>A todo instante eu estou sendo desafiada na sala de aula.</p> <p>É gratificante, tem frustrações mas são mínimas. A gente não é professor, a gente é um companheiro.</p> <p>É imensa.[...] Eu devo tudo o que sei aos meus alunos.</p>
----	---

APÊNDICE D Grelha de Análise Temática: CRENÇAS, VALORES E OPINIÕES DOS PROFESSORES

Categorias/ temas tratados	
1	<p><i>Os sentimentos expressados pelos alunos</i></p> <p>Muitos desejam fazer muitas coisas, mas percebem que com a deficiência eles não conseguem, vai dificultar, [...] por não ouvir, por não enxergar, ...</p> <p>Muitos se sentem rejeitados. Tem deficiente físico que se sente observado demais. Eles têm muita [preocupação] de ficar solteiros ou de não arranjar namorada.</p> <p>O paralisado cerebral quer ser presidente, quer ser doutor [...] porque o intelectual dele não está afetado, então ele imagina como qualquer pessoa, ele sonha, ele quer ser ...</p> <p>Os alunos da EE são muito carentes emocionalmente [...] e são muito sinceros.</p> <p>Eles [os surdos] cobram muito da gente, eles querem perfeição e eles não devolvem esta perfeição.</p> <p>Eles brigam muito, principalmente os deficientes mentais leves [...]. Ele acha que a mãe não gosta dele.</p>
2	<p><i>As possibilidades para atuação profissional desses alunos</i></p> <p>Grandes oportunidades desde que se prepare o mercado de trabalho [...] não basta preparar o aluno [...] até uma conscientização dos clientes [é necessária].</p> <p>Os surdos podem trabalhar muito bem no computador, mas isso as empresas não estão oferecendo</p> <p>Os DAs quase todos trabalham, o visual tem alguns que trabalham, mas no geral acho que há ainda preconceitos [...] para o DM o que falta é a escolarização</p> <p>De um modo geral, os DM não tem perspectiva boa de serviço.</p> <p>Eu acredito que são capazes [para o trabalho]. Mas as oportunidades são muito poucas.</p>
3	<p><i>Sobre a postura dos alunos</i></p> <p>Falta a garra, a conscientização que a vida é dele, que hoje ele tem pai, mãe, escola que o apóia e amanhã [...] vai ficar sozinho. Falta eles quererem ser mais, não ficar parado esperando que os outros ...</p> <p>Acaba se acomodando de repente com o trabalho [...] e não se dispõe a pagar um cursinho [preparatório para o vestibular]</p>

4	<p><i>Contato com PPDs fora da escola</i></p> <p>O que mais a gente encontra é deficiente físico.</p> <p>Só no ambiente profissional. Casualmente, numa festa ... mas normalmente, não.</p> <p>Já convivi bastante, mas agora não.</p> <p>Participo de quase todas as associações de PPDs da cidade.</p>
5	<p><i>Modelos de pessoas adultas para os alunos</i></p> <p>O DM tem muito como modelo o professor,... para os meninos da APAE é o professor que trabalha a parte profissionalizante.</p> <p>Um aluno com deficiência mental [...] ele mandou imprimir cartões de Dr. [...] odontólogo, ele diz que quer ser dentista....</p> <p>O deficiente auditivo se identifica com o professor, com os líderes da igreja. O paralisado cerebral quer ser presidente, quer ser doutor.</p> <p>Os modelos são sempre pessoas consideradas normais (seria uma negação camuflada). O líder dos surdos, é sempre aquele que fala mais e fala com o mundo, não é só o que faz os sinais [...] então ele está negando no fundinho a comunicação dele.</p> <p>Nos deficientes auditivos a maioria das meninas quer ser professoras de crianças pequenas surdas.</p> <p>Principalmente a questão do pai. [...] eles precisam do modelo deste pai ausente ou que foi embora. [...] não tem o papel masculino, porque são poucos os professores do sexo masculino atuando no ensino fundamental.</p>
6	<p><i>A estrutura da família dos alunos</i></p> <p>95% das mães de pessoas especiais estão sozinhas, o pai foi embora. Eles precisam do modelo deste pai ausente ou que foi embora [...] as mães assumem sozinhas [...] nós mães não conseguimos suprir isso.</p> <p>Muitos não acreditam em seus filhos especiais [...] é na escola que os educadores vão fazer a mediação [...] não compreendem o potencial de seus filhos.</p>
7	<p><i>A não-reprovação dos alunos</i></p> <p>Vantajosa: "não é o ano letivo que vai determinar um processo de aprendizagem".</p> <p>Desvantajosa: "... eu acho que tem que trabalhar para conseguir alguma coisa... solta o menino, daí o nível de frustração é muito pior, ele passa por ridículos... eu acho que em vez de você não estar frustrando você está é prejudicando ele mais ainda com a não-reprovação."</p> <p>[...] daí cobram de você, só falta [a tua disciplina]. O que ela vai ser da vida? [...] o que é melhor para ela? [...] são coisas muito difíceis de serem resolvidas...</p> <p>Existe um mito [...] o Brasil tem de ter um índice cada vez menor de analfabetismo [...] números para cumprir exigências.</p>

8

As barreiras atitudinais

Maior problema: a falta de conhecimento da deficiência.

O paralisado cerebral quer ser presidente, quer ser doutor. Ele não tem consciência da limitação física dele, [..]. ele se imagina doutor [...] se ele colocasse a cabecinha no lugar ele veria que [...] não dá para ir até lá pela deficiência dele [...] porque o intelectual dele não está afetado, então ele imagina como qualquer pessoa, ele sonha, ele quer ser

...

Tem uma deficiente auditiva que queria ser médica, ela perguntou para mim se podia ser médica, daí eu falei para ela: poder pode, mas como você vai ouvir o questionamento de um paciente?

APÊNDICE E Grelha de Análise Temática: APRECIÇÕES SOBRE O ESTUDO E O TRABALHO DOS ALUNOS

Categorias/ temas tratados	
1	<p><i>Os resultados obtidos com os estudos</i></p> <p>[apresentam] dificuldades na escrita até no segundo grau.</p> <p>Tenho alunos que no geral demoram um ano para fazer [a disciplina]. Na área os normais demoram um mês.</p> <p>O surdo demora mais tempo para concluir que os demais. O DM é difícil chegar à conclusão do segundo grau.</p> <p>O objetivo deles é concluir o segundo grau e ir fazer o vestibular [os surdos].</p> <p>Eu acredito que aprender eles aprendem, mas cada um no seu tempo, na sua limitação.</p> <p>Eu conheço três ou quatro [em trinta anos de docência] que terminaram faculdade [...] em cursos [...] que não tem tanta cobrança.</p> <p>Se ele escreve de uma maneira correta [...] se ele tem uma organização para o trabalho [...] ele tem mais possibilidades [...] as pessoas não são "boazinhas" para dar o emprego.</p>
2	<p><i>A disposição para os estudos</i></p> <p>Eles [os surdos] não gostam de horário [...] depois que eu terminar de conversar aí eu volto a estudar.</p> <p>[Os surdos] ficam conversando em sinais.e os outros ficam olhando [...] para aprender ou porque está achando interessante [...] fica todo mundo disperso.</p> <p>Alguns surdos deixam de vir à escola para ir à igreja.</p>
3	<p><i>Expectativas referentes à continuação de estudos</i></p> <p>Eles sabem que chegando na universidade, ou mesmo nos cursinhos, eles não vão ter alguém fazendo o trabalho que a gente faz. [...] tem receio de estar lá na universidade e acontecer dele não estar entendendo nada.</p> <p>Nos cursinhos os surdos ficam perdidos. O material dos cursinhos não é disponibilizado em Braille. Tem professor de cursinho que nem sabe que tem aluno cego na turma....</p> <p>Eu acho que ele tenta um vestibular e não consegue entrar [...] e vai desestimulando.</p> <p>Bem poucos concluem o nível universitário.</p> <p>Muitos terminam o segundo grau e se sujeitam aos trabalhos que o governo está oferecendo [...] eles não estão indo buscar o trabalho [...] está sendo fácil para eles.</p> <p>A maioria se acomoda no segundo grau.</p>

4	<p><i>O vestibular e suas dificuldades</i></p> <p>Eles tem medo de passar e não conseguir continuidade, por falta de assistência. Eles acham que não tem apoio pela frente [...] eles se sentem desprotegidos.</p> <p>Desconhece os recursos para o vestibular.</p> <p>Comenta-se pouco sobre o vestibular [...] quem não foi aprovado não quer comentar.</p>
5	<p><i>As conversas dos alunos com os professores</i></p> <p>Assuntos de família, problemas do trabalho.</p> <p>O surdo é mais aberto para conversar, [...] na intimidade ele se abre bem mais.</p> <p>Nos finais de semana é quando ocorrem mais conflitos familiares.</p>
6	<p><i>A influência da família</i></p> <p>A família quer não é que eles estudem, é que eles tenham uma ocupação [...] este período ele está na escola, ele tem um local para estar.</p> <p>Tem família que é nota mil, que colabora bastante. Tem outras, a maioria, que a gente percebe, pelos alunos, que não faz muita coisa por ele.</p> <p>[...] pode dar aquele temporal [...]. todos os alunos vem porque a mãe não agüenta, dentro de casa eles são insuportáveis. Eu acho que eles mandam para a escola porque não agüentam dentro de casa.</p> <p>Você não tem o respaldo da família. É como se no período da manhã [...] é por nossa conta, é obrigação nossa, sabe? [...] mas a participação [da família] é muito pouca.</p> <p>É vital, com deficiência ou não, porque eles têm aqueles altos e baixos na hora que querem estudar.</p> <p>[...] as famílias tem de assumir uma postura, uma posição perante o trabalho. A maioria das famílias acha que eles têm direitos, mas eles têm também responsabilidades [...] necessitam de uma educação para o trabalho.</p>
7	<p><i>O trabalho desenvolvido pelos alunos</i></p> <p>A família da pessoa com necessidade especial não exige [...] as famílias acabam aceitando qualquer emprego [...] acabam ficando no subemprego, ganhando muito pouco [...] as famílias não pensam que um dia eles vão ter que se aposentar.</p> <p>A remuneração que recebem é pequena.</p> <p>Os casos que eu conheço trabalham com a família.</p> <p>A gente coloca ele no mercado de trabalho sem apoio [...] não o acadêmico, mas o profissional mesmo: hábitos, respeito, o uso dos horários, respeito de direitos e de deveres [...] então a gente está colocando eles sem eles terem essa base, esse alicerce é muito superficial...</p> <p>O surdo não tem este limite, que tem que fazer tal horário, tal pessoa vai comandar....</p>

APÊNDICE F Grelha de Análise Temática: USO E CONHECIMENTO DE RECURSOS DE INFORMÁTICA

Categorias/ temas tratados	
1	<p><i>Uso pessoal do computador</i></p> <p>Tem em casa mas usa muito pouco . (os filhos o usam bem mais)</p> <p>Tem. Muito pouco uso.</p> <p>Recém adquiriu.</p>
2	<p><i>Conhecimento sobre recursos úteis aos alunos</i></p> <p>Não teve acesso a software que favoreça a alfabetização.</p> <p>Para os surdos a internet é uma benção. Abriu o mundo para os paralisados cerebrais, antes limitados a uma cama, a uma cadeira de rodas, [...] para os deficientes mentais que não vi [a contribuição].</p>
3	<p><i>Uso do computador na escola</i></p> <p>Não há computadores a disposição dos alunos e professores.</p>
4	<p><i>Uso do computador pelos alunos, fora da escola</i></p> <p>Tem alunos que tem acesso ao computador no trabalho.</p>
5	<p><i>Ajudas técnicas informáticas no vestibular</i></p> <p>Não conhece o atendimento dado aos alunos.</p> <p>Os alunos não procuram saber.</p>

ANEXO A Fragmentos da Lei n 9.394/96

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

[...]

TÍTULO III DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

TÍTULO V DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I

DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. a educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

[...]

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

[...]

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. 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.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. 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.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

ANEXO B Parcial do censo escolar 2000 – Dados sobre Educação Especial

1.64 - Número de Alunos Portadores de Necessidades Especiais Matriculados em Classes Especiais, por Nível de Atendimento, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação, em 29/03/2000

Unidade da Federação	Nível de Atendimento						
	Total	Creche/Estimulação Precoce	Pré-Escolar	Classe de Alfabetização	Fundamental	Médio	Educação de Jovens e Adultos/Supletivo
Brasil	81.400	1.366	6.469	5.802	65.109	181	2.473
Norte	10.609	363	869	1.435	7.619	8	315
Rondônia	247	-	7	21	185	-	34
Acre	254	16	24	36	178	-	-
Amazonas	1.202	4	37	194	911	-	56
Roraima	144	-	-	22	122	-	-
Pará	7.156	216	724	1.012	4.980	7	217
Amapá	746	81	3	140	513	1	8
Tocantins	860	46	74	10	730	-	-
Nordeste	15.769	107	1.956	2.531	10.768	27	380
Maranhão	2.982	7	265	521	2.023	18	148
Piauí	633	-	24	29	580	-	-
Ceará	2.178	62	541	411	1.151	-	13
R. G. do Norte	144	-	-	-	110	-	34
Paraíba	958	-	63	36	851	2	6
Pernambuco	5.344	6	881	1.039	3.263	7	148
Alagoas	829	5	29	157	607	-	31
Sergipe	462	9	15	94	344	-	-
Bahia	2.239	18	138	244	1.839	-	-
Sudeste	32.239	381	1.350	1.092	28.865	64	487
Minas Gerais	1.708	-	62	-	1.646	-	-
Espírito Santo	489	24	17	9	417	2	20
Rio de Janeiro	8.081	215	646	1.035	5.913	18	254
São Paulo	21.961	142	625	48	20.889	44	213

cont - Número de Alunos Portadores de Necessidades Especiais Matriculados em Classes Especiais, por Nível de Atendimento, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação, em 29/03/2000

Unidade da Federação	Nível de Atendimento						
	Total	Creche/Estimulação Precoce	Pré-Escolar	Classe de Alfabetização	Fundamental	Médio	Educação de Jovens e Adultos/Supletivo
Sul	16.633	267	1.097	324	13.869	82	994
Paraná	11.882	264	348	322	10.094	78	776
Santa Catarina	511	3	38	2	250	-	218
R. G. do Sul	4.240	-	711	-	3.525	4	-
Centro-Oeste	6.150	248	1.197	420	3.988	-	297
M. G. do Sul	868	4	2	-	815	-	47
Mato Grosso	858	24	42	111	646	-	35
Goiás	1.532	5	441	309	714	-	63
Distrito Federal	2.892	215	712	-	1.813	-	152

Fonte: MEC/INEP/SEEC

<http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/>

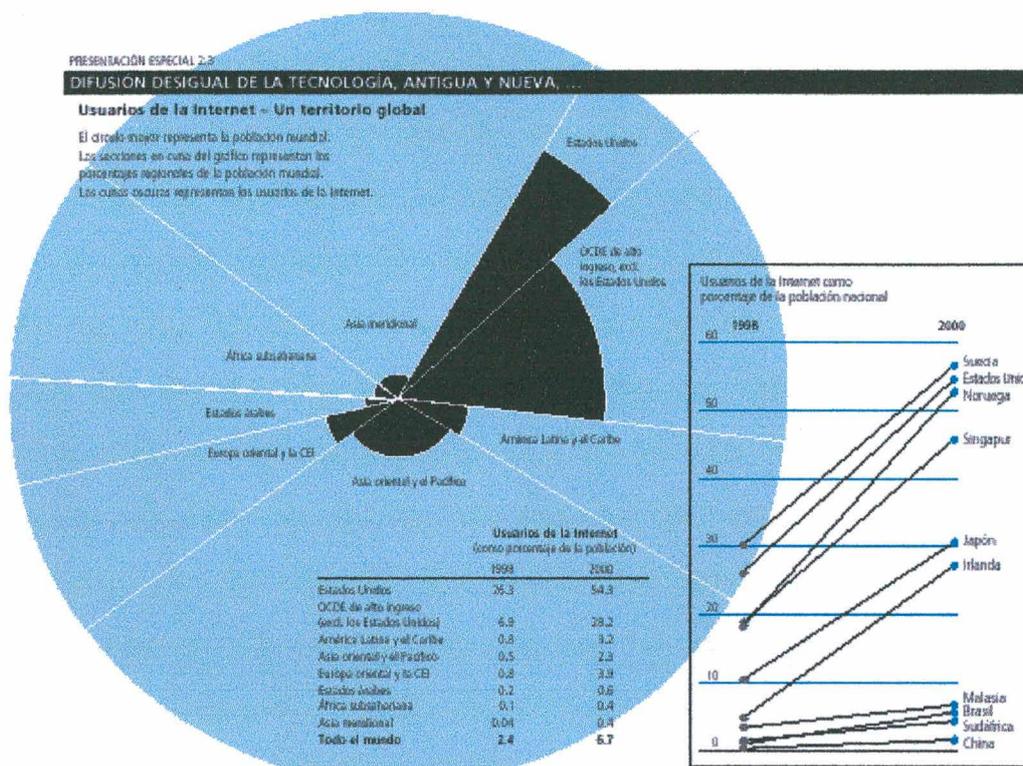
ANEXO C Informe sobre el desarrollo humano 2001

PRESENTACIÓN ESPECIAL 2.3

DIFUSIÓN DESIGUAL DE LA TECNOLOGÍA, ANTIGUA Y NUEVA, ...

Usuarios de la Internet - Un territorio global

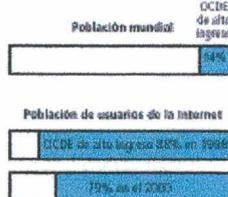
El círculo mayor representa la población mundial. Las secciones en cada gráfico representan los porcentajes regionales de la población mundial. Los círculos oscuros representan los usuarios de la Internet.



Fuente: Cálculos de la OCEDE del Informe sobre Desarrollo Humano basados en datos proporcionados por Hun Paldán 2001 y Business Week 2001c.

La brecha se reduce, pero con suma lentitud

Más de tres cuartas partes de los usuarios de la Internet viven en los países de la OCDE de alto ingreso, en los que habita el 14% de la población mundial.



Fuente: Cálculos de la OCEDE del Informe sobre Desarrollo Humano basados en datos proporcionados por Hun Paldán 2001 y Business Week 2001c.

La brecha digital dentro de los países

Aunque la información disponible se limita a la demografía de los usuarios de la Internet, el uso de esa red está claramente concentrado. En la mayoría de los países los usuarios de la Internet tienen las siguientes características principales:

- **Viven en zonas urbanas y en determinadas regiones.** -En China las 15 provincias con menos conexiones y en las que se concentra una población de 600 millones de habitantes, sólo cuentan con 4 millones de usuarios de la Internet—mientras que Shangai y Beijing, con 21 millones de habitantes, tienen 5 millones de usuarios. En la República Dominicana el 80% de los usuarios de la Internet vive en la capital, Santo Domingo. En Tailandia, el 90% vive en las zonas urbanas, donde reside el 21% de la población del país. Del total de 1.4 millones de conexiones con la Internet existentes en la India, más de 1.3 millones se encuentran en los cinco estados de Delhi, Karnataka, Maharashtra, Tamil Nadu y Mumbai.
- **Tienen mejor instrucción y más dinero.** En Bulgaria el 65% más pobre de la población sólo representa el 29% de los usuarios de la Internet. En Chile el 89%

de los usuarios de la Internet ha recibido educación terciaria, en Sri Lanka el 65% y en China, el 70%.

- **Son jóvenes.** En todos países las personas más jóvenes tienden más a usar los servicios en línea. En Australia los jóvenes de 18 a 24 años tienen cinco veces más posibilidades de ser usuarios de la Internet que las personas de más de 55 años. En Chile el 74% de los usuarios tienen menos de 35 años; en China esa proporción es del 84%. Otros países tienen un comportamiento similar.
- **Son hombres.** Los hombres representan el 86% de los usuarios en Etiopía, el 81% en el Senegal, el 70% en China, el 67% en Francia y el 62% en América Latina.

Algunas de estas disparidades van disminuyendo. Por ejemplo, la diferencia entre los sexos parece estar disminuyendo con rapidez, como en Tailandia, donde el número de usuarios aumentó del 33% en 1999 a 49% en el 2000, o en los Estados Unidos, donde las mujeres representaban el 38% de los usuarios en 1996 y el 51% en el 2000. En el Brasil, donde el uso de la Internet ha aumentado con rapidez, las mujeres representan el 47% de los usuarios.

Fuente: PHUD, últimas estadísticas 2001, Hun Paldán 2001c.

GLOSSÁRIO

Acessibilidade	A acessibilidade - de forma genérica – é a condição que apresenta um ambiente, objeto ou produto para que seja utilizável por todas as pessoas, sem necessidade de conhecimento prévio, de maneira segura e confortável e de forma a permitir, no maior grau possível, a autonomia e independência dessa pessoa.
Atividade	É o desempenho de uma tarefa ou ação por um indivíduo
Ajudas técnicas	Se considera ajuda técnica qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico utilizado por uma pessoa com deficiência, fabricado especificamente ou disponível no mercado, criado para prevenir, compensar, mitigar ou neutralizar a deficiência, incapacidade ou minusvalia (Organização Internacional de Normalização, ISO 9999).
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
Deficiência	É toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. (Diz respeito à biologia da pessoa - <i>impairment</i>). OMS- ICIDH 1980
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GLARP IIPD	Grupo Latinoamericano para la Participación, la integración y la Inclusión de las Personas con Discapacidad
ICF	<i>International Classification of Functioning, Disability and Health</i> (OMS, 2001)
ICIDH	<i>International classification of Impairment, Disability and Handicap</i> (OMS - 1980)
Incapacidade	É uma restrição ou ausência (causada por uma deficiência) da capacidade de realizar uma atividade na forma ou dentro da margem que se considera normal para o ser humano. Podemos portanto dizer que alguém tem incapacidade para a execução de determinada atividade sendo capaz para a execução de outras. (Diz respeito ao desempenho da pessoa - <i>disability</i>) OMS- ICIDH 1980
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Minusvalia	É a situação desvantajosa em que se encontra um indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita e impede de desempenhar um rol de atividades que seria considerado normal para pessoas da mesma idade, sexo e nível sócio-cultural. (Diz respeito à valoração da atividade da pessoa - <i>handicap</i>) OMS- ICIDH 1980
Participação	É o envolvimento individual nas situações da vida, em relação com as condições de saúde, funções e estruturas corporais, atividades e fatores contextuais
PNE	Portador de necessidades especiais
PROINFO	Programa de Informática na educação
PSI	Programa para a Sociedade da Informação
PPD	Pessoa portadora de deficiência